

INTRODUCTION TO GIFTED & MENTAL TALENT

مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي

المختار
مصطفى نوري القمش

أستاذ الموهبة والإبداع المشارك
جامعة الملك سعود التطبيقية





بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

INTRODUCTION TO GIFTED & MENTAL TALENT

مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي

INTRODUCTION TO GIFTED & MENTAL TALENT

مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي

الدكتور

مصطفى نوري القمش

أستاذ الموهبة والإبداع المشارك
جامعة البلقاء التطبيقية

تم إعداد هذا الكتاب أثناء إجازة التفرغ العلمي للعام الدراسي

2011-2010



الفهرس

المقدمة	13
---------------	----

الفصل الأول

لمحة تاريخية ومفاهيم أساسية

مقدمة	21
مفهوم الموهبة والتفوق	22
مفاهيم شائعة في تربية الموهوبين والمتفوقين	28
شروع الموهبة والتفوق	35
تاريخ تربية الموهوبين والمتفوقين	35
ما هو الثالث؟	40
الذكاء والموهبة	41
الذكاء والدماغ البشري	50
آلية عمل الدماغ	52
عمل الدماغ بشكل موجز	56
كيف يتعلم المخ ؟	57
استبصارات التعلم	64
الخلاصة	75
مراجع الفصل الأول	83

الفصل الثاني

خصائص الأطفال الموهوبين والمتفوقين

89	مقدمة
89	اهمية دراسة الخصائص السلوكية العامة للطلبة الموهوبين
90	خصائص الأطفال الموهوبين
90	تصنيفات خصائص الموهوبين
116	تصنيف مكتب التربية الامريكي لأشكال التفوق
117	خصائص الموهوبين حسب مكتب التربية الأمريكي
120	الخصائص السلوكية التي تعتبر مؤشرات على الموهبة في سن ما قبل المدرسة
120	مقارنه بين الطالب الموهوب والذكي
121	حياة الموهوب المستقبلية
121	خصائص البيئة الأسرية للأطفال الموهوبين والمتفوقين
126	دراسات تناولت خصائص الموهوبين
132	مراجع الفصل الثاني

الفصل الثالث

أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين

137	مقدمة
138	محكات الكشف عن الموهوبين والمتفوقين
142	الصفات التي يجب أن تصف بها محكات الكشف عن الموهوبين
150	الخصائص السلوكية للموهوبين والمتفوقين
153	أكثر المحكات استخداماً للكشف عن الموهوبين في البيئة العربية

154.....	الاتجاهات المعاصرة للكشف عن الموهوبين
161.....	المعايير والأسس الواجب توفرها في الأساليب المتبعة للكشف عن الموهوبين ...
162.....	أخطاء عملية الكشف عن الموهوبين
164.....	الكشف عن الأطفال الموهوبين وفق مدخل المحكات المتعددة
167.....	المرحلة العمرية المناسبة للكشف عن الموهوبين
168.....	مخطط الكشف عن الموهوبين
170.....	أدلة الكشف عن الموهوبين العالمية
171.....	مراجع الفصل الثالث

الفصل الرابع

البرامج التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين

179.....	مقدمة
180.....	الفئة المستهدفة للبرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين
180.....	الخدمات التي يفترض أن يقدمها برنامج رعاية الموهوبين
181.....	أنواع البرامج التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين
213.....	غرف الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدارس الحكومية الأردنية
213.....	مفهوم غرفة مصادر الطلبة الموهوبين والمتفوقين
216.....	مراجع الفصل الرابع

الفصل الخامس

بناء وتطوير البرامج والمناهج الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين

221.....	مقدمة
222.....	بناء البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين

224.....	أهداف بناء البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين
225.....	الأشخاص المعينون في إعداد البرامج للطلبة الموهوبين والمتفوقين
225..	المحكيات والمعايير الواجب مراعاتها قبل بناء البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين
226.....	مراحل بناء البرنامج الخاص بالطلبة الموهوبين
228.....	أساليب ضمان قوة ونجاح البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين
233.....	بناء وتطوير المناهج الخاصة بالطلبة الموهوبين
235.....	أوجه التباين بين مفهومي بناء المنهاج وتطويره
237.....	افتراضات عامة تتعلق بتطوير المنهاج الخاص بالطلبة الموهوبين
	مسائل مهمة يجب أخذها بعين الاعتبار من قبل مخططي مناهج الطلبة الموهوبين
238.....	الموهوبين
239.....	جوانب تطوير المنهاج
239.....	أساليب تطوير المنهاج
240.....	متطلبات المنهاج للطلبة الموهوبين والمتفوقين
241.....	نماذج التعليم المستخدمة بالغالب في تطوير مناهج الطلبة الموهوبين
241.....	الإطار (المجالي) والتتابع المتسلسل لبرامج الموهوبين
242.....	الإعتبارات الواجب مراعاتها عند وضع الخطة الدراسية للطلبة الموهوبين
243.....	تطوير وتخطيط المنهاج
258.....	نموذج في إعداد المناهج الخاصة بالطلبة الموهوبين
263.....	مراجع الفصل الخامس

الفصل السادس

الإبداع

269.....	مقدمة
----------	-------

269	مفهوم الإبداع
275	العوامل المؤثرة في الإنتاجية المبدعة
275	قياس الإبداع
279	التفكير الإبداعي
283	تعليم التفكير الإبداعي
286	الإستراتيجيات المستخدمة في التدريب على الإبداع
292	العلاقة بين التفكير الإبداعي والذكاء
293	العلاقة بين التفكير الإبداعي ومهارات التعبير الكتابي
294	الإبداع والذكاء
297	الإبداع والطفل
298	البيئة الأسرية وتنمية الإبداع
299	دور المدرسة ورياض الأطفال في تنمية الإبداع
301	أهمية التدريب على الإبداع
302	عقبات التفكير الإبداعي
308	اللعب والإبداع في مرحلة ما قبل المدرسة
311	مراجع الفصل السادس

الفصل السابع

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

319	مقدمة
320	من هم الموهوبون ذوو صعوبات التعلم؟
325	خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم
326	مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

336	خطوات الإرشاد النمسي عند روجرز
338	الخواجز التي تعمق المعالجة المعالة
339	أهداف استخدام النظرية في الإرشاد المدرسي
345	صفات الأشخاص الذين يحترمون ذاتهم
347	العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي
353	مراجع الفصل السابع

الفصل الثامن

الحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة الموهوبين والمتفوقين

359	مقدمة
359	ما هي الحاجة ؟
360	أنواع الحاجات
360	خصائص الحاجات
361	أهمية الكشف وتحديد حاجات الموهوبين
366	فوائد الكشف عن حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين
366	الأشخاص القادرين على كشف حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين
368	حاجات الطلبة الموهوبين
370	حاجات الموهوبين العامة كما حددتها باسكا
371	المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين
371	أسباب ظهور المشكلات عند الموهوبين
371	أهم المشكلات التي يظهرها الطلبة الموهوبون
374	المشكلات التي يعاني منها الطلبة الموهوبون والمتفوقون
379	انجماهاات في حل المشكلات التي تواجه الموهوبين

381	مساعدة الطلاب الموهوبين داخل الصف العادي
382	دراسات تناولت الحاجات والمشكلات التي يواجهها الطلبة الموهوبون ..
393	مراجع الفصل الثامن

الفصل التاسع

برامج تربية الموهوبين والمتفوقين في العالم والبلاد العربية

401	مقدمة
401	مبادئ يجب مراعاتها عند بناء البرامج الخاصة بالموهوبين والمتفوقين
	قضايا يجب مراعاتها من قبل المسؤولين عند تنفيذ لبرامج الخاصة بالموهوبين
402	والمتفوقين
403	الأهداف التي تسعى البرامج الخاصة بالموهوبين والمتفوقين لتحقيقها ..
404	البرامج العالمية للموهوبين والمتفوقين
420	نظرية المهاج المزوج المتزامن لتطوير المصادر البشرية ..
423	مهاج المواهب المتعددة والمواهب غير المحدودة ..
425	الاستراتيجيات التعليمية الاساسية لتدريس المواهب ..
426	البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الكتابة الابداعية للموهوبين ..
427	الوحدات التي تضمها البرنامج التدريبي المقترح
428	برنامج بورديو لتنمية التفكير الابداعي
429	التنشئة المعالة والتعليم المستقل خلال البرمجة الفردية (ترفنجر) ..
431	برامج الموهوبين والمتفوقين في الوطن العربي
461	مراجع الفصل لتاسع

المقدمة

الحمد لله الذي شرف القلم فكان من أول المخلوقات، وأصلي وأسلم على من أحيا الله به أمماً موات، فقال جلّ شأنه في معرض امتنائه على المؤمنين والمؤمنات: ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾ [الجمعة: 2]

لقد أنعم الله جل في علاه على أكرم مخلوقاته وهو الإنسان، وفضله عليها بالنطق والعقل والعلم واعتدال الخلق. ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَخَلَقْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنْ ثَمَرِ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ [الاسراء: 70]. وهذا من كرمه سبحانه وتعالى عليهم، وإحسانه بهم، الذي لا يقدر قدره، حيث كرم بني آدم بجميع وجوه الإكرام فكرمهم بالعلم والعقل، ونعمة العقل من أعظم هذه النعم، ولكن هناك صفة اختصها الله بملكته من الموهبة والتفوق بشكل غير عادي في مجال أو أكثر من مجالات الحياة وإذا وجدت هذه الصفة العناية والرعاية يبرر منها العديد من المبدعين والمبتكرين والعلماء، لذلك نستنتج أن تنوع الملكات انبثارية حقيقة وواقع ملموس، وتفاوت المواهب أمر واضح ومشاهد، فمن الله بها على من يشاء من عباده.

لذلك فقد أضحت رعاية الموهوبين والمتفوقين وتقديرهم بما يتلاءم وقدراتهم ضرورة حتمية وإستراتيجية مهمة من إستراتيجيات التنشئة في مجتمعاتنا العربية، ذلك أنهم ثروة وطنية غير قابلة للتعميؤ أو الاستبدال، وبالأخص في عصر العولمة وتفجر المعلومات والتزخم الهائل للتقنية؛ فقد كانت المجتمعات العربية إلى عهد قريب تهمل الحاجات التربوية للتلاميذ الموهوبين، ولكنها بدأت الآن تقدر وبشكل متزايد أهمية رسم برامج تعليمية خاصة بهم، وهذا يتطلب وضع مقررات واتباع أساليب وأنشطة تدريبية متخصصة تختلف عن برامج الأطفال العاديين، كما لوحظ خلال العقود

القليلة الماضية أن موضوع رعاية الموهوبين والمتفوقين قد لاقى اهتماماً متزايداً في عدد كبير من دول العالم، وتشكلت له العديد من الجمعيات والمؤسسات العلمية والوطنية والدولية، ساهمت إلى حد كبير في دفع عجلة الاهتمام بهذه الفئة من أبناء المجتمعات إلى الأمام؛ لذلك يلاحظ اليوم وبشكل جلي تسابق المجتمعات وسعي الأمم والبلدان في الكشف عن هؤلاء المتفوقين والموهوبين والمبدعين ورعايتهم، فلقد أدركت تلك الدول أن قدراتها إنما تعلق بموهوبيها ومبدعيها، وأنها تتقدم على غيرها من الدول بعقول علمائها ومفكريها ومخترعيها، وهذه مسألة بديهية لا تحتاج إلى تأكيد، فالثروة البشرية أفضل مفعلاً وأعم فائدة، وأكثر عائد من جميع الثروات المادية الأخرى إذا ما ارتقى إحداها، وأحسن استغلالها. هذا وتذكر البحوث والدراسات العلمية أن هناك نسبة ما بين 2/ - 5/ من الناس يمثلون الموهوبين والمتفوقين، حيث يبرز من بينهم نخبة الخيرة، فالموهوبون والمتفوقون في جميع المجتمعات هم الذين تقوم على كبريائهم نهضتها، فهم عقولها المدبرة، وقلوبها الواعية.

ومن هنا تأتي أهمية هذا الكتاب، حيث يغطي بمصوله التسع جميع المفاهيم والبرامج والقضايا الملحة التي ينبغي على المهتمين بهذه لفئة من الأفراد معرفتها والإلمام بها سواء أكانوا طلبة جامعيين في المراحل الجامعية المختلفة أو أسر أو باحثين ومهتمين، وقد جاءت فصول هذا الكتاب على النحو التالي:

الفصل الأول

يتناول لمحة تاريخية ومفاهيم أساسية عن الموهبة والتموق والإبداع من حيث المفاهيم والتعريفات المختلفة والمفاهيم المغلوطة التي ارتبطت بعدم فهم الموهبة والتموق، وشيوع الموهبة والتموق وتاريخ تربية الموهوبين والمتفوقين والعلاقة بين الذكاء والموهبة والعلاقة بين الإبداع والذكاء، وتناول الفصل أيضاً نظرية الذكاءات المتعددة كما تناول بإسهاب الذكاء والدماغ البشري

الفصل الثاني

يتطرق إلى موضوع خصائص الأطفال الموهوبين والمتفوقين، من حيث أهمية دراسة الخصائص السلوكية العامة للطلبة الموهوبين والمتفوقين، كما تناول بالتفصيل

كلا من الخصائص الجسمية والانفعالية الاجتماعية والخصائص المعرفية، والخصائص المدرسية للطلبة الموهوبين المتفوقين، كما بحث في خصائص البيئة الأسرية للأطفال الموهوبين والمتفوقين، كما تناول أهم الدراسات التي بحثت في خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين .

الفصل الثالث

يعالج موضوع أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين من حيث محكات الكشف ومراحل عملية الكشف والاختيار والاتجاهات المعاصرة للكشف عن الموهوبين والمتفوقين كما تناول لمعايير والأسس الواجب توفرها في الأساليب المتبعة للكشف عن الموهوبين، كما تطرق لأخطار عملية الكشف عن الموهوبين والمتفوقين.

الفصل الرابع

يتناول البرامج التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين، وأنواع البرامج التربوية الخاصة بهذه الفئة من الطلبة كالمدارس الخاصة بالموهوبين والصفوف الخاصة بالموهوبين والمسابقات على مستوى الدولة وبرامج الإثراء والتشريع وأساليب تقييم الموهوبين، كما تناول قصية اختلاف برامج الطلبة الموهوبين عن غيرهم

الفصل الخامس

يبحث في بناء وتطوير البرامج والمناهج الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين من حيث تعريف البرنامج والمكونات الرئيسية لتخطيط البرامج، وأهداف بناء البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين والمحكات والمعايير الواجب مراعاتها قبل بناء البرنامج، ومراحل بناء البرامج الخاص بالطلبة الموهوبين والمتفوقين، ثم يتناول بناء وتطوير المناهج الخاصة بالطلبة الموهوبين من حيث المفهوم والعوامل التي يعتمد عليها تطوير المنهاج ومتطلبات نجاح تطوير المنهاج وجوانب تطوير المنهاج وأساليب تطوير المنهاج، وأخيراً تحدث عن نماذج التعليم المختلفة المستخدمة في تطوير مناهج الطلبة الموهوبين

الفصل السادس

يستعرض مفهوم الإبداع من حيث المفهوم والأبعاد المختلفة للإبداع والعوامل المؤثرة في الإنتاجية الإبداعية وقياس الإبداع وتعريف التمييز الإبداعي ومهاراته

المختلفة ومراحل العملية الإبداعية وتعليم التفكير الإبداعي ونظريات الإبداع المختلفة والإستراتيجيات المستخدمة في التدريب على الإبداع والعلاقة بين كل من التفكير الإبداعي والذكاء، والتفكير الإبداعي ومهارات التعبير الكتابي، كما تناول الإبداع والعقل وأساليب تنمية الإبداع في الطفولة المبكرة، والبيئة الأسرية وتنمية الإبداع ودور المدرسة ورياض الأطفال في تنمية الإبداع وأهمية التدريب على الإبداع وأخيراً تناول الفصل عقبات التفكير الإبداعي

الفصل السابع

يتحدث عن فئة نادرة من الموهوبين وهم الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، من حيث التعريف بهذه الفئة وتصنيفاتها، كما تناول مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ودور المعلم في رفع تقدير الذات لهذه الفئة من الطلبة وآليات إرشادهم

الفصل الثامن

يبحث في الحالات النفسية والاجتماعية للطلبة الموهوبين والمتفوقين من حيث تعريف الحاجة وأنواع الحاجات وخصائص الحاجات وأهمية كشف وتحديد حاجات الموهوبين وعوائل الكشف عن حاجات الموهوبين والأشخاص القادرين على كشف حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين ثم يبحث هذا الفصل ويأسهب بالحاجات الجسمية والحاجات النفسية والاجتماعية والحاجات الاجتماعية والتدريسية وحاجات الموهوبين العامة، ثم يتناول المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين وسبل حلها، وأخيراً يستعرض الفصل العديد من دراسات التي تناولت الحاجات والمشكلات التي يواجهها الطلبة الموهوبون والمتفوقون.

الفصل التاسع

يتناول برامج تربية الموهوبين والمتفوقين في العالم والبلاد العربية من حيث الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها وعرضاً تفصيلياً لأشهر البرامج العالمية والعربية كبرنامج فيلدهوزن وكولفوف وبرنامج فيلدهوزن وروبنسون، وبرنامج كابتن وبرنامج

ميكر وميكر، وبرنامج ناهلور، وبرنامج شليختر وبرنامج بوردو، وتجربة الأنزوا لمشروع الموهوبين في الأردن.

وتجربة مدرسة المتفوقين في مصر لمشروع الموهوبين، وتجربة المملكة العربية السعودية في رعاية الموهوبين والمتفوقين.

وأخيراً أمل أن يكون هذا الكتاب مرجعاً مفيداً لكل من الدارسين والمهتمين والعاملين مع هذه الفئة من تطلّاب، راجياً من الله تعالى العلي القدير أن أكون قد وفقت في عرض هذا الإنتاج العلمي عرضاً واضحاً جلياً، والله المستعان.

المؤلف

لمحة تاريخية ومفاهيم أساسية

مقدمة

مفهوم الموهبة والتفوق

مفاهيم شائعة في تربية الموهوبين والمتفوقين

شروع الموهبة والتفوق

تاريخ تربية الموهوبين والمتفوقين

ما هو الثالث؟

الدكاء والموهبة

الدكاء والدماع البشري

آلية عمل الدماغ

عمل الدماغ بشكل موجز

كيف يتعلم المخ ؟

استبصارات التعلم

الخلاصة

مراجع الفصل الأول

الفصل الأول

لمحة تاريخية ومفاهيم أساسية

مقدمة

لقد تطور مفهوم الموهبة أو التفوق عبر العقود الماضية، إذ كان الاعتماد الأساسي في تحديد الموهبة أو التفوق على اختبارات الذكاء التقليدية المقتسة، وعلى اختبارات التحصيل المدرسي، فكان الفرد يعتبر موهوباً إذا كان أداؤه أعلى من 1٪ من المجتمع المدرسي مقاساً باختبارات الذكاء أو التحصيل. وقد كان هذا المهم للموهبة أو التفوق يتسجم مع مفهوم العامل العام الذي اقترحه العالم سبيرمان سنة 1923م والذي يعبر عن القدرة العقلية العامة للدلالة على الارتباط العالي بين الاختبارات الفرعية للذكاء. ومع أن سبيرمان أضاف إليه ما سماه بالعوامل الخاصة، إلا أنه يرى أنها أقل أهمية.

ونتيجة لأبحاث علماء آخرين أمثال ثورنديك وثيرستون، فقد تم التأكيد على وجود عدد من القدرات على شكل عوامل طائفة هي المسؤولة عن الذكاء. فقد اقترح ثورنديك ما يسمى بالذكاء الاجتماعي، والذكاء المادي، والذكاء المجرد كما اقترح ثيرستون المعاني اللفظية، والقدرة العددية، الاستدلال، سرعة الإدراك، العلاقات المكانية، الذاكرة، والطلاقة اللغوية. وبذلك فقد تم استبعاد مفهوم العامل العام الذي اقترحه سبيرمان (القماش والمعاطة، 2009: 267).

ومع تقدّم الأبحاث في مجال الذكاء والتي ابتدأت في الخمسينات من القرن الماضي، لم يُعد مفهوم الذكاء كقدرة عقلية عامة مقبولاً لدى الكثير من الباحثين، بعد التوصل إلى ما يسمى بالتفكير التباعدي (Divergent Thinking) الذي يشير إلى قدرة الفرد على إنتاج استجابات متنوعة ومرعة وفيها إبداع، مقابل ما يسمى بالتفكير التقاربي (Convergent Thinking) والذي تقيسه اختبارات الذكاء لتقليدية التي

تتطلب من الفرد استجابة واحدة محددة تعكس حقائق معينة وتكون هي الصحيحة (Gardner, 1993; Gallagher, 1985)

من هنا، فإن الاعتماد على قياس الذكاء، في تحديد الموهبة أو التفوق يبقى قاصراً إذ، لم تتضمن اختبارات الذكاء قياس الأصالة أو الإبداع أو التفكير المنتج، ذلك أن بعض الباحثين أشاروا إلى أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على مقياس الذكاء أو التفكير المنتج ليست عالية، وتقرّب أحياناً من الصفر، مما دعاهم إلى المادة بضرورة أن يتضمن الكشف والتعرف على الموهبة أو التفوق اختبارات تقبّس تلك القدرات التي اعتبروها ذات أهمية بالغة كخصائص تميز الأفراد الموهوبين أو المتفوقين. (Reise, 1989)

إن التأكيد على القدرات المختلفة والتميز في مجالات متنوعة، جعل من غير الممكن الاعتماد على اختبارات الذكاء التي تقيس العامل العام واختبارات التحصيل المدرسي في الكشف والتعرف عن الموهبة أو التفوق والمادة بضرورة اعتماد المنحى الشمولي وطريقة دراسة الحالة لتحديد الموهبة أو التفوق (القريوتي وآخرون، 1995: 406)

مفهوم الموهبة والتفوق

لا يستطيع أحد القول بأنه يمكن استخدام مصطلحات مثل موهوب ومتفوق ومدع وتميز ودكي بمعنى واحد، ومن الناحية اللغوية تكاد تتفق المعاجم العربية والإنجليزية على أن التفوق Giftedness يعد استعداداً فطرياً غير عادي لدى الفرد. بينما يرد مصطلح الموهبة Talent إما كمرادف في المعنى لمصطلح التفوق، وإما بمعنى قدرة موروثة أو مكتسبة سواء أكانت قدرة عقلية أم قدرة بدنية أما من الناحية التربوية فإن الأمر يبدو أكثر تشعباً وتعقيداً. إلا أن مراجعة شاملة لما كتب حول هذا الموضوع تكشف بوضوح عن عدم وجود تعريف عام متفق عليه بين الباحثين المهتمين بعلم نفس الموهبة والتفوق. ولقد اختلف الباحثون في تعريفهم للموهبة والتفوق واستخدموا مصطلحات متباينة على الموهبة. ومع أن الموهبة هي أكثر المصطلحات استخداماً بين الباحثين، إلا أن هناك مصطلحات أخرى تستخدم للدلالة على نفس لفظة كمصطلح التفوق، والإبداع، والعبقرية، والتميز

إن مشكلة تعريف الموهبة والتفوق تأتي من اختلاف الباحثين حول مجالات التفوق التي يعتبرونها مهمة في تحديد الموهبة، فبينما يركز بعضهم على التفوق في القدرة العقلية العامة، يركز آخرون على القدرات الخاصة، أو التحصيل الأكاديمي أو الإبداع، أو بعض الخصائص وسمات الشخصية. (Hallahan & Kauffman, 2003)

ويذكر (الشخص، 1990: 46) أن مصطلح الموهبة يستخدم للإشارة إلى مجموعة من الأفراد الذين لديهم قدرات خاصة تؤهلهم للتفوق في مجالات معينة علمية (رياضيات، علوم)، أو أدبية (شعر، صحافة)، أو فنية (رسم، موسيقى)، أو عملية (ميكانيكا، نجارة)، وليس بالضرورة تميزهم بمستوى مرتفع من حيث الذكاء أو التحصيل الدراسي بصورة ملحوظة بالنسبة لأقرانهم.

ويعرف (الروسان، 1996: 125) الموهوب أو المتفوق بأنه ذلك الفرد الذي يظهر أداء متميزاً مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحد أو أكثر من القدرات التالية:

1. القدرة العقلية التي تزيد فيها نسب الذكاء على المحرّافين معياريين موجبين عن المتوسط.
2. القدرة لإبداعية عالية في أي مجال من مجالات الحياة
3. القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع التي تزيد عن المتوسط بثلاثة المحرّافات معيارية.
4. القدرة على القيام بمهارات متميزة مثل المهارات الفنية أو الرياضية أو اللغوية.
5. القدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية، والمرونة، والأصالة في التفكير

كسمات شخصية عقلية تميز الموهوب والمتفوق عن غيره من العاديين

وفي ضوء ما سبق نستطيع القول بأنّ حين نتحدث عن التفوق فإننا نعني بذلك الحديث عن النتيجة لفعل قدرات معينة، هذه النتيجة التي توصف إليها من خلال المقارنة مع معيار ما أو متوسط ما. وعندما نتحدث عن الأفراد المتفوقين فإننا نشير بذلك إلى أولئك الذين يرتفعون عن المتوسط بمقدار ملحوظ سواء أكان هذا الارتفاع

في الذكاء أم في التحصيل الدراسي بصورة عامة أو في أي مجال آخر من مجالات التفوق.

وتضيف (زحلق، 1996: 97) أنه يوجد ثلاثة أشكال للتفوق هي:

1. الموهبة: وتظهر في مجال معين كأن نتحدث عن الموهوب في الموسيقى، وحين نستخدم هذا المصطلح فإننا نشير إلى أولئك الذين يظهرون مستوى أداء، أو لديهم استعداد خاص و متميز في بعض المجالات التي تحتاج إلى قدرات خاصة مثل الرسم، والموسيقى، والتمثيل، والكتابة.

2. العبقرية: ويشير إلى أولئك الذين تبين معرفتهم وقدراتهم غير محدودة، وإنجازاتهم فريدة من نوعها، وأنه نادراً ما يستخدم، ولا يقف عند تخصص معين، بل قد يشمل أكثر من تخصص أو مجال كأن نقول فلان عبقرى في الرياضيات أو نقول أنه عبقرى في..... الخ

3. الإبداع: ويشير إلى أولئك الذين يظهرون نوعاً من أنواع السلوك التي تشمل على الاستنباط والتخطيط والتأليف والاختراع والتصميم

بينما يرى جانية Gagne وجود فرق بين الموهبة والتفوق يتضح في النقاط التالية:

1. التفوق ينطوي على وجود موهبة وليس العكس، فالتفوق لابد أن يكون موهوباً وليس كل موهوب متفوقاً.

2. المكون الرئيسي للموهبة وراثي بينما المكون الرئيسي للتفوق بيئي

3. الموهبة طاقة كامنة أو نشاط أو عملية، والتفوق نتاج لهذا النشاط أو تحقيق لتلك الطاقة

4. الموهبة تقاس باختبارات مقننة بينما يشاهد التفوق على أرض الواقع

5. الموهبة تقابل القدرة من مستوى فوق المتوسط، بينما يقابل التفوق الأداء من مستوى فوق المتوسط (جروان، 2004)

ومع كل الاختلافات بين الباحثين حول تعريف الموهبة والتفوق، إلا أنهم يتفقون على المعنى العام والإطار الشامل له، فلا يوجد اختلاف بينهم على أن الفرد

الموهوب أو المتفوق هو الفرد الذي يظهر سلوكاً في المجالات العقلية المختلفة يفوق كثيراً من أقرانه الآخرين، مما يستدعي تدخلاً تربوياً لإثراء وتنمية هذه القدرات والوصول بها إلى درجة من النمو تسمح بها طاقاته وقدراته

ويستخلص من التعريفات السابقة أيضاً أن كلاً من الموهبة والتفوق يستخدمان بمعنى واحد تقريباً، وذلك للدلالة على المستوى المرتفع من أداء الفرد في مجال ما أو أكثر من المجالات الأكاديمية أو غير الأكاديمية التي تحظى بالقبول والاستحسان الاجتماعي. ويفسر (القريطي 1989: 37) ذلك بسببين هما.

- 1 إن الذكاء هو أحد العناصر والمكونات الأساسية اللازمة للتفوق في مختلف وجوه النشاط العقلي للفرد، وأن نوع الذكاء يختلف من مجال إلى آخر فنجد الذكاء البصري مهم في الفنون التشكيلية، والذكاء الميكانيكي في الأعمال الميكانيكية
- 2 إن قدرات الفرد ومواهبه ليست خاضعة لعوامل الوراثة فقط، وإنما هي على الأقل تخضع في نموها لتفاعل تلك العوامل مع غيرها من العوامل البيئية والخبرات السابقة، حيث تأخذ هذه القدرات في النمو إذا ما توفرت لها البيئة المناسبة وفرص التسمية والتدريب للآزمين.

إن التعريف الذي يلاقي قبولاً عاماً في أوساط لباحثين هو التعريف الذي تبناه مكتب التربية الأمريكي إذ يصر التعريف على أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين «هم أولئك الأطفال الذين يتم تحديدهم والتعرف عليهم من قبل أشخاص مهنيين مؤهلين ولذين لديهم قدرات عالية ولقادرين على القيام بأداء عالٍ. إنهم الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تربوية مختلفة وخدمات إضافية إلى البرامج التربوية العادية التي تقدم لهم في المدرسة وذلك من أجل تحقيق مساهماتهم لأنفسهم وللمجتمع».

إن الأطفال القادرين على الأداء العالي يتضمن أولئك الذين يظهرون تحصيلاً مرتفعاً أو إمكانيات وقدرات في المجالات التالية منفردة أو مجتمعة

1. قدرة عقلية عامة
2. قدرات تحصيل محددة.
3. إبداع أو تفكير متج.

4. قدرة قيادية.

5 فنون بصرية وأدائية.

6 قدرة نفس حركية.

إلا أن مكتب التربية الأمريكى قد حذف القدرة السمس حركية وذلك في مراجعته للتعريف السابق مكتفياً بالقدرات الخمس الأولى (السورر، 2003 32).

وفيما يلي توضيح لما يقصد في كل مجال من المجالات الستة المذكورة أعلاه:

1 القدرة العقلية العامة: ويقصد بها مجموعة لقدرات التي ترتبط بالأداء المدرسي المرتفع والذي تقيسه اختبارات الذكاء التقليدية مثل الجوانب اللفظية والرقمية، والفراعية، والذاكرة، والاستدلال.

2 قدرات التحصيل المحددة: وهي تتضمن الأداء المرتفع في واحد أو أكثر من الموضوعات المدرسية مثل: العلوم، الرياضيات، اللغة إلح

3 الإبداع أو لتفكير المنتج: ويستندل على هذا المجال أو المفهوم من خلال الأصالة في حل المشكلات ومن خلال المرونة في التفكير وكذلك من خلال طلاقة الأفكار.

4 القدرة القيادية: وهي تتضمن ما يلي:

• القدرة على تحسين العلاقات الإنسانية

• القدرة على مساعدة الآخرين على تحقيق الأهداف.

5 التفوق في مجال الفنون البصرية والأدائية: فيعبر عن هذه القدرة من خلال عدم من الفنون مثل الكتابة أو الموسيقى أو أي مجال آخر.

6 القدرة النفس - حركية: فيقصد بها تلك القدرات التي تتطلب مهارات في الجانب الميكانيكي والصون الدقيقة والعلوم (Hallahan & Kauffman, 2003).

هذا وعلى الرغم من اعتماد التعريف السابق كتعريف شامل للموهبة والتفوق، إلا أنه من الضروري استعراض بعض التعريفات الأخرى التي، فترحها بعض الباحثين والمهتمين بتربية الموهوبين

تعريف رنزولي (Rinzulli) سنة (1978)

لقد اقترح رنزولي (Rinzulli) سنة (1978) أن الموهبة والتفوق هي حصيلة التفاعل بين ثلاث من الخصائص التالية: ندرة عقلية عامة فوق المتوسط، مستوى عالٍ من الإلتزام في المهمة، ومستوى عالٍ من الإبداع. فالطفل الموهوب أو المتفوق من وجهة نظر رنزولي هو الذي يتمتع بمستوى قدرة عقلية عامة تظهر على شكل أداء متفوق في المدرسة كما تقيسها اختبارات التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى أداء عالٍ على اختبارات الذكاء. كما أن الطفل الموهوب يتميز بخاصية الإلتزام في المهمة تظهر على شكل المثابرة والإصرار على تحقيق الأهداف والدوافع والتحصيل. وأخيراً، فالطفل الموهوب والمتفوق يتصف بأن لديه إبداع يظهر على شكل أصالة في حل المشكلات وإنتاج ما هو جديد. هذا وتجدر الإشارة إلى أن تلك الخصائص الثلاث الرئيسية يجب أن تظهر كلها قبل (لحكم على الطفل) بأنه موهوب أو متفوق.

تعريف تاننبوم (Tannenbaum)

كذلك فقد اقترح تاننبوم (Tannenbaum) ضرورة توفر خمسة عوامل يمسك أن تساهم في تحديد الموهوبين ونجاحهم وهي: القدرة العقلية العامة والتي تعبر عن العامل العام، والقدرة الخاصة وتعبر بأنها التفوق الذي يؤدي إلى أداء الإرادة والرغبة للقيام بنضجيات من أجل الإنجاز، ولعوامل البيئية مثل البيئة الأسرية والمدرسية والمجتمعية التي تشجع وتحفز الفرد على زيادة إمكاناته، وأخيراً عوامل الصدفة، وهي تلك الظروف الحياتية غير المتنبأ بها والتي تعبر عن الفرص للأداء المتفوق.

تعريف أريتي (Arieti)

أما أريتي (Arieti) فيشير إلى وجوب توفر ثلاث خصائص للطفل حتى يمكن اعتباره موهوباً أو متفوقاً، وهي: التفوق والذي يعبر عنه بالإدراك المتميز أو الإنتاج وخاصة في مجال الفنون، والإبداع كما يعبر عنه التفكير التباعدي أو التركيب ووضع الأجراء معاً لتكون الكل متظمة تفكيراً أصيلاً، والقابلية التي تتضمن إمكانية الاستفادة من التدريس والتي ترتبط بالسلوك الذكي.

كما سبق يمكننا الاستنتاج من خلال استعراضنا للتعريفات المختلفة للموهبة والتفوق بأن الأطفال الموهوبين وإن تشابهوا فيما بينهم بعدد من الخصائص والسمات إلا أنهم مجموعة غير متجانسة

مفاهيم شائعة في تربية الموهوبين والمتفوقين

تتفق المعاجم العربية والانكليزية على أن الموهبة تعتبر قدرة أو استعداداً فطرياً لدى الفرد، أما من الناحية التربوية والاصطلاحية فهناك صعوبة في تحديد وتعريف بعض المصطلحات المتعلقة بمفهوم الموهبة ، وذلك يعود إلى تعدد مكونات الموهبة، ومع ذلك يمكن تعريف المصطلحات الآتية.

1. الإبداع Creativity

عند دراسة مفهوم الإبداع لابد من التطرق إلى مسلمات عامة لدراسة العملية الإبداعية وهي:

- أ. المسلمة الأولى: الإبداع هو نوع من أنواع النشاط العقلي المركب الذي يمكن للفرد عن طريقه الوصول إلى أنماط جديدة من لعلاقات باستخدام خبرات وعناصر محددة.
 - ب. المسلمة الثانية: لا يقتصر الإبداع على الأفراد من أعمار معينة دون غيرها.
 - ج. المسلمة الثالثة: وجود الأفراد المبدعين في جميع المجتمعات الإنسانية ولا تنفرد المجتمعات المتقدمة بالاستحواذ على المبدعين (Davis 1994).
- ويعد الإبداع من أكثر المصطلحات انفسية والتربوية شيوعاً في البحوث الميدانية المعاصرة، وقد ظهرت تعريفات كثيرة له بعضها ركز على الشخص المبدع، وآخر على العملية الإبداعية، والبعض الآخر على الموقف والإنتاج الإبداعي وفائدته للبشرية.
- وهناك أكثر من تعريف لمصطلح الإبداع:
- تعريف أوزيل: هو موهبة نادرة في مجال معين في مجالات الجهد الإنساني.
 - تعريف هلهان وكوفمان: قدرة الفرد على إعطاء واكتشاف واستعمال الأفكار الجديدة والنادرة.

- تعريف بروتر: العمل أو العمل الذي يؤدي إلى الدهشة والإعجاب (منسي واليس، 2003).

وبشكل عام يمكن تعريف الإبداع على أنه «إتيان بالشيء الجديد النادر المختلف والمفيد للبشرية فكراً أو عملاً»، وهو بذلك يعتمد على الشيء الملموس (السور، 2003).

أما تعريف الإبداع لغةً هو الاختراع، أي إتيان بالشيء الجديد والأصيل.

يمكن تقدير العمل الإبداعي في ضوء المعيارين التاليين.

- المعيار الأول: مدى تقديم العمل لإبداعي لفكرة جديدة ومفيدة.
- المعيار الثاني: مدى استطاعة هذا العمل أن يلقي الأضواء على بعض الظواهر على خلاف المؤلف

2. التفوق

تشير الدراسات التي تعنى بالتفوق والمتفوقين إلى أن التفوق ظاهرة يمكن تمييزها لدى الأفراد إذا توفرت لهم الظروف المناسبة التي تمكنهم من تنمية قدراتهم واستعداداتهم عن طريق التعامل المتكرر مع بيئاتهم المحيطة بهم.

هناك علاقة تجمع بين التفوق العقلي والتفوق التحصيلي ومعامل الارتباط بينهما عال جداً ما أشارت إليه بعض الدراسات مثل:

- دراسة برت في إنكلترا.

- دراسة بريد في أمريكا.

- دراسة النشواتي وآخرون في البلاد العربية.

1 التفوق العقلي: يواجه تعريف التفوق لعقلي أكثر من صعوبة، بسبب تنوع فئات المتفوقين وخصائصهم، واستخدام أكثر من مصطلح للدلالة على التفوق كالموهبة، الإبداع، العبقرية، السوع، والتداخل بين مصطلحاته بشكل عام، ومع ذلك فإن المراجع المختصة تشير إلى عدد من تعريفات التفوق العقلي منها:

- تعريف هالتون: إن من يسمى متميزاً يجب أن يكون المجازة العالي مطلقاً من القدرة والحماس والقوة على القيام بعمل يتطلب الكثير من الجهد

• تعريف بامسو، القدرة على الامتياز في التحصيل.

وانطلاقاً من تلك التعريفات يمكن القول أن المتفوق عقلياً هو من وصل في أدائه إلى مستوى أعلى من العاديين في مجال من المجالات التي تعبر عن المستوى العقلي الوظيفي للفرد، مقارنة مع الفئة العمرية التي ينتمي إليها. ويقصد بالقدرة العقلية العامة، أي النمو في الوظائف العقلية المتعددة والمعبر عنها بحاصل الذكاء.

بحيث يعتبر الطالب الذي يحصل على نسبة ذكاء 130 فأكثر في اختبارات الذكاء الفردي من المتفوقين عقلياً.

ب. التفوق التحصيلي: هو الذي يرتفع في انجازه أو تحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه. (الشيخلي، 2005).

ويعتبر التحصيل العالي مؤشراً على الذكاء وعلى لتفوق العقلي، وأن يكون الطفل قد ارتفع في تحصيله الدراسي فوق لمستوى لذي يصل إليه المتوسطون من أقرانه في مثل عمره، أي إذا زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن 90 ٪، ويجدر بالذكر أن هناك نوعين من التفوق التحصيلي التفوق في التحصيل العام، والتفوق في التحصيل الخاص.

فالتلميذ المرتفع الذكاء عادة يميل إلى التفوق في تحصيله على غيره من التلاميذ الذين هم دونه في القدرات العقلية العامة، لذلك ولتحصيل العالي يعتبر مؤشراً على الذكاء والتفوق العقلي

3. الموهبة Talent

لقد اختلف الباحثون في تعريفهم للموهبة والتفوق واستخدموا مصطلحات متباينة على الموهبة، ومع أن الموهبة هي الأكثر استخداماً بين الباحثين، إلا أن هناك مصطلحات أخرى تستخدم للدلالة على نفس الفئة مثل التفوق، الإبداع، العبقرية، التميز وقد كان سبب هذه الاختلافات من اختلاف الباحثين حول مجالات التفوق التي يعتبرونها مهمة في تحديد الموهبة، حيث ركز بعضهم على التفوق في مجال القدرة العقلية العامة، والبعض على القدرات الخاصة، والبعض على التحصيل الأكاديمي والإبداع، والبعض على الخصائص وسمات الشخصية. (القمش والإمام، 2006).

يشير المعنى اللغوي للموهبة إلى الاستعداد لدى المرء للبراعة في فن أو نحوه كنظم الشعر

وقد استخدم مصطلح الموهبة في الماضي ليدل على من يصلون في أدائهم إلى مستوى مرتفع في مجال من المجالات غير الأكاديمية، كمجال الفن والألعاب والرياضة، وغير ذلك من المجالات التي كانت تعتبر بعيدة الصلة عن الذكاء، وكان الاعتقاد السائد أن الموهبة تتأثر فقط بالعوامل الوراثية.

وقد اعتمد مكتب التربية الأمريكي تعريفاً تم إقراره من قبل مجلس الشيوخ الأمريكي ولاقى قبولا في أوساط الباحثين عام 1972 م والذي ينص على (إن الأطفال الموهوبين والمتفوقين هم أولئك الأطفال الذين يتم تحديدهم من قبل أشخاص مهنيين مؤهلين والذين لديهم قدرات عالية والقادرين على القيام بأداء عالٍ إنهم الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تربوية مختلفة وخدمات إضافية إلى البرامج التربوية العادية التي تقدم لهم في المدرسة وذلك من أجل تحقيق مساهماتهم لأنفسهم وللمجتمع) (القمش والإمام، 2006 م)

ويكون الطفل الموهوب والمتفوق هو من قدم الدليل على تحصيله المرتفع أو امتلاكه الاستعداد لذلك في المجالات الآتية منفردة أو مجتمعة:

- أ. القدرة العقلية العامة
- ب. القدرات الإبداعية والإنتاجية
- ج. الاستعدادات الأكاديمية التحصيلية
- د. القدرات القيادية
- هـ. الفنون البصرية أو الأدائية
- و. القدرات المهارية النفس حركية

وقد تعرض هذا التعريف لانتقادات كثيرة وتم تعديله على ضوء ذلك أكثر من مرة، وتشير الصيغة الممددة لعام 1981 إلى أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين هم أولئك الذين يعطون دليلاً على افتقارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والنفسية والقيادية والأكاديمية الخاصة ويحتاجون إلى خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة

عادة وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات وقد تم حذف القدرة النفس حركية لتداخلها مع القدرة الفنية (الشيخلي، 2008).

والموهبة من وجهة النظر العلمية سلوك إرادي ناتج عن تفاعل المعطيات الفطرية والبيئية، أي أن الموهوب يولد ولديه استعدادات فطرية لتفوق في أي مجال من مجالات النشاط الإنساني، وإن البيئة هي التي تكتشف هذا الاستعداد وتعمل على تنميته، ابتداء من الأسرة بما توفره من تشجيع مادي، ثم ينتقل الدور إلى المدرسة بما توفره من فرص تعليمية تراعي الفروقات الفردية، بحيث يتعلم كل الطلاب وفق هذه الاستعدادات والقدرات، ثم يأتي دور المجتمع باتجاهاته الإيجابية نحو الموهوبين. (حسين، 2006).

سنة (1978) عرف هذا المفهوم بأنه تمتع الفرد بقدرات ثلاث Renzulli تعريف رينزولي.

اشتهر هذا التعريف تحت اسم (الحلقات الثلاث) على النحو الآتي (الشيخلي، 2005).

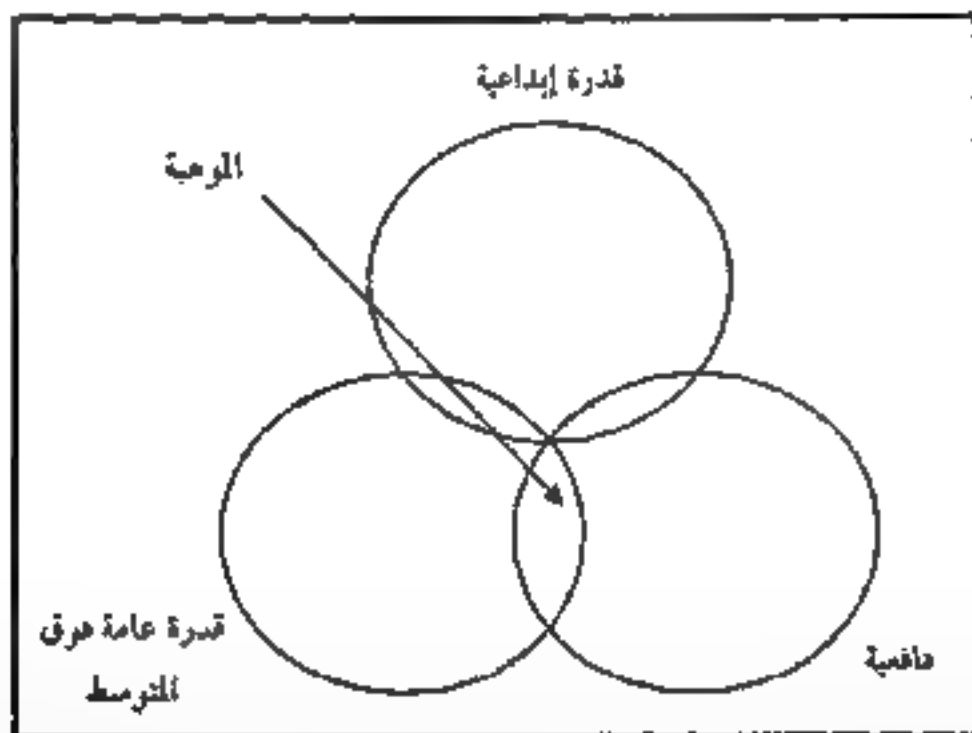
وينص على أن الموهبة والتفوق يتألفان من تفاعل (تقاطع) ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية وهي:

أ. قدرات عامة فوق المتوسط

ب. قدرات العمل والانجاز (الداقية)

ج. قدرات عالية من الإبداع

وحسب تفسيره للمفهوم فهو لا يفترض بالفرد الموهوب أن يتمتع بجميع هذه القدرات، إنما قد تكون لديه واحدة أو أكثر، أو قد تكون جميعها متوفرة بسبب مختلفة، وليس من السهل الكشف عنها جميعاً في آن واحد وقد أشار إلى أن التفاعل بين هذه المجموعات الثلاث بحاجة إلى فرص تعليمية وخدمات لا تقدم عادة في البرامج التعليمية التقليدية، وقد فضل رينزولي استخدام مصطلح 'السلوك الموهوب' بدلاً من 'الطالب الموهوب' وقد اعتمد تعريفه على الأداء الفعلي للفرد ومدى مساهمته في خدمة المجتمع



4. الذكاء (Intelligence)

الذكاء بشكل عام يعني قدرات الفرد في عدة مجالات مثل القدرات العالية في المفردات والأرقام والمفاهيم وحل المشكلات، والقدرة على الاستفادة من الخبرات وتعلم المعلومات الجديدة والتكيف في الحالات الجديدة. ومن تعريفات الذكاء أيضاً.

أ. القدرة على تعلم ونقد ما يتعلم.

ب. القدرة على معالجة المهام بفعالية بما فيها الاختصار

ج. القدرة على التعلم من الخبرة والتعامل مع الأوضاع المستجدة

د. محصلة الأنشطة الدماغية للفرد في المجالات المعرفية والانفعالية والحدسية والبدنية الساجمة عن التفاعل بين النمط الوراثي (الجيني) الفريد له وبين المحيط أو البيئة، وهو بذلك حصيلة تفاعل بين مسلمات موروثية وأخرى مكتسبة (Feldhusen, et.al, 1990)

ومن التفسيرات النفسية للذكاء

1 الذكاء هو القدرة على الاستجابات الملائمة، القدرة (النوع المجرد، العلمي، الاجتماعي) (ثورنديك)

2. الذكاء هو القدرة على التكيف للمواقف الجديدة نسبياً (لنبتز)

3. الذكاء هو القدرة على التكيف لعقلي مع مشاكل الحياة وظروفها.

4. الذكاء هو القدرة على التفكير المجرد (تيرمان)

5. الذكاء هو القدرة على الاكتساب والتعلم (Woodrow)

التعريف الإجرائي للذكاء

الذكاء هو القدرة الكلية العامة على القيام بفعل مقصود والتفكير بشكل عقلائي والتفاعل مع البيئة بكفاءة.

الذكاء قدماً. هو ما تقيسه اختبارات الذكاء مثل اختبار (وكسلر وبسيه)

5. العبقرية (Genius)

هي ما يشير إلى القوة العقلية الفاعلة في الندرة كدرجة الذكاء المرتفعة جداً أو الإبداع العالي جداً أو التحصيل العالي جداً، فالعبقري مبدع وموهوب وذو تحصيل عالٍ في المجال الذي تظهر فيه عبقريته، والعبقرية أعلى ما تعنيه اختبارات الذكاء

هي قوة فكرية فطرية من نمط رفيع كذلك التي تعزى إلى من يعتبرون أعظم المشتغلين في أي فرع من فروع الفن أو التأمل أو التطبيق وطاقة فطرية وغير عادية، وذات علاقة بالإبداع التحليلي أو التفكير الأصيل أو الابتكار أو الاكتشاف.

6. التميز (Giftedness)

الفرد المتميز هو الذي يعطى دليلاً على قدرته على الأداء الرفيع المجالات العقلية والإبداعية والعبية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاج إلى خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة، وذلك من أجل الظهور الكامل لثقل هذه الاستعدادات أو الفاعليات (Clark, 1992)

التميزون هم أولئك المؤهلون بدرجة عالية ولديهم استعداد على التحصيل ويتمتعون بوحدة أو أكثر من القدرات ومنها.

أ القدرة العقلية العالية

ب قدرة قيادية.

ج. أكاديمية متخصصة.

د. هبة.

ه. إبداعية

و. حركية

ز. المثابرة

ح. الإبداع

شيوخ الموهبة والتفوق

نتيجة للاختلافات بين الباحثين والمهتمين على تعريف الموهبة والتفوق وبسبب التطورات الحديثة التي ظهرت حول مفهوم الموهبة والتفوق، فإنه لا يوجد اتفاق بين الباحثين على سبب شيوع الموهبة والتفوق في المجتمع

واعتماداً على المسحى الاعتدالي وتوزيع الذكاء بين الناس، فإنه من المتوقع أن يحصل 15 / 1 إلى 16 / 1 من المجتمع على معامل ذكاء يصل إلى (115) أو أعلى، بينما يحصل 2 / 1 إلى 3 / 1 على معامل ذكاء (130) أو أعلى وهذه النسب هي باعتماد معامل الذكاء مقاساً باختبارات الذكاء وحيث إنه من الصعب التعرف على الموهوبين المتفوقين من المئات المحرومة من الناحية الاجتماعية الاقتصادية، فإن هناك ميلاً لدى الباحثين باعتماد أحد الأعلى لمعاملات الذكاء في المجتمع كاعتماد 3 / 1 إلى 5 / 1 من المجتمع المدرسي، علماً بأن استخدام اختبارات الذكاء وحدها سيكون متحيراً لصالح المئات الاقتصادية والاجتماعية العليا (Hallahan & Kauffman, 2003).

تاريخ تربية الموهوبين والمتفوقين

فيما يلي عرض لتطور الاهتمام بالموهوبين والمتفوقين منذ العصور القديمة وإلى عصرنا الحالي

1. عصر ما قبل التاريخ: قام إنسان ما قبل التاريخ بأعمال إبداعية لغايات عملية (كالأدوات الصوانية والسكين والسيوف واستمر في تطويرها وتحسينها عن قصد) وابتدع لاعتقادات سحرية ولتجسيد فكره. ففي كهوف (التاميرا) وجدت رسوم جدارية بألوان من لحم الخشب واللون الأحمر (عبد العزيز، 2006: 11).

2. الحضارة المصرية: ترك لنا القراصة أعمالاً إبداعية هندسية وطبية حيرت العلماء حتى هذا اليوم، فالأهرامات وتصميماتها ودحور الشمس إليها في يوم معين من السنة تحتاج إلى إبداع في الهندسة وإبداع لا متناه في التطبيق. وقس التحنيط من الإبداعات الخيرة والمعدة.

3. بلاد ما بين النهرين: كان إبداعهم في الفن من خلال بروز لمضلات في التماثيل، وذلك لأن المضلات والقوى الجسدية هي من أعلى لمثل في تلك الحضارة، وقد وجد لوح طيني في العراق عليه نص مسماري يبين طريقة صنع برج جاح (عبد العزيز، 2006: 12).

4. الصينيون القدماء: لقد ربط الإبداع في الحضارة لصينية بتطور الموسيقى والشعر، حيث استخدمت الموسيقى في إصلاح العلاقات الاجتماعية بين الناس وفي إزالة الصدأ من النفوس (عبد العزيز، 2006: 13) وكان الإمبراطور يهتم بالموهوبين ويقدمهم لتعليم والإقامة المجانية باعتبارهم كنزاً (السرو، 2003: 19).

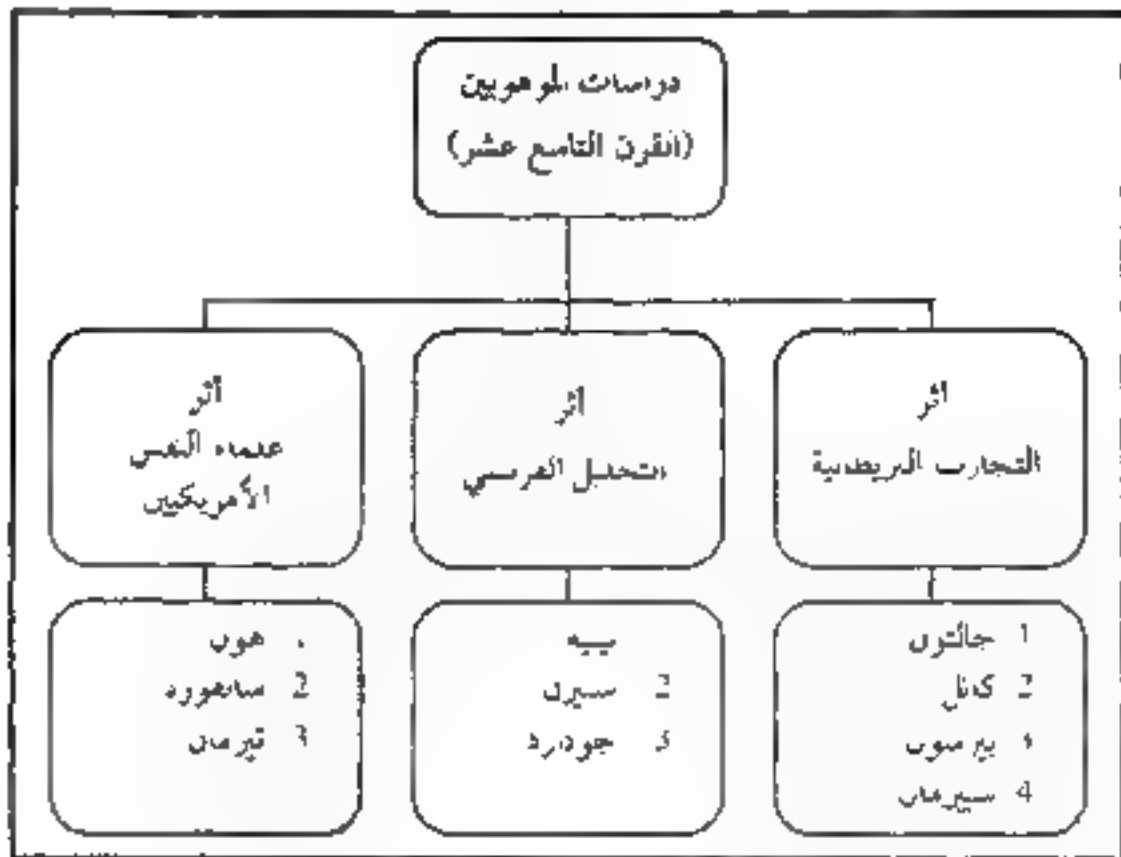
5. الهنود القدماء: تمثل الإبداع لدى الهنود في تجسيد الآلهة تجسيدا رمزيا وليس من وحي الطبيعة وقد كان اعتقاد الهنود أن الآلهة أبدعت الإنسان على صورتها لذلك على الإنسان عندما يجسد صورة الآلهة وأن يبدع في تصويرها، حيث الأهدب الطويلة الجذبة والعيون السوداء اللامعة وقد افترضوا في المبدع أن يكون طيب لا يغضب الآلهة وأن لا يكون محبا للبطالة، وأن لا يبدع أمام الناس لمعاديين البسطاء. (عبد العزيز، 2006: 14)

6. الرومان: اهتم الرومان بالأشخاص ذوي القدرات القيادية من أجل أعراس الجيش والحرب. (السرو، 2003: 19)

7. الحضارة العربية الإسلامية: بعض الولاة كانوا يبحثون عن المميزين من الشباب وتعليمهم داخل القصور لأهداف الحكم والإدارة

القرنان التاسع عشر والعشرون

بدأت الدراسات العلمية والعملية للموهوبين في القرن التاسع عشر ومرت الدراسات ثلاث فترات



أولاً. فترة أثر التجارب البريطانية

• فرانسيس جالتون Galton

- عالم بريطاني
- ادعى أنه من الممكن معرفة عدد العباقرة في المجتمع بناء على أساس وراثة عبقرية، ولكنه في درسته أهمل لعوامل البيئة وتاريخ الطفولة
- أنشأ عام 1884 أول مختبر للأنتروبوجيا وفي هذا المختبر يمكن للفرد أن يقوم بسلسلة من اختبارات الحواس والحركة التي تقيس قدرته.
- عمل مقياس لقياس العبقرية.
- كتب أول كتاب في الوراثة والذكاء.
- اهتم ودرس الفروقات العرقية

2 جيمس كاتل Cattell

- عالم أمريكي.

- عمل كمساعد لدى جالتون.
- أنشأ مختبراً شبيه بمختبر جالتون
- أول من استخدم مصطلح العمر العقلي.
- يرى أنه هناك نوعين من الذكاء ذكاء مسائل وذكاء متبلور أي (موروث ومكتسب) الذكاء السائل ويتضمن المعرفة الخاصة التي تكتسب نتيجة استغلال الذكاء الموروث أي أن الناس الذين يكون ذكاؤهم الموروث أكبر هم أكثر قدرة لأن يكتسبوا المزيد من الذكاء المكتسب، والذكاء الموروث يسمو بنمو الطفل حتى عمر محدد، أما الذكاء المكتسب فإنه يسمو لمراحل عمرية متقدمة

3 كارل بيرسون Pearson

- عمل كمعاون لجالتون.
- طور معامل الارتباط المتعدد، واختزني، والخطي
- وضع أسساً لأشكال جديدة للمقاييس

4 شارلز سبيرمان Spearman

- عالم بريطاني
- دعم نظرية الذكاء العام أو نظرية العاملين.

ثانياً: فترة الأثر التحليلي الفرنسي

1 ألفريد بينيه Binet

- عالم فرنسي.
- اهتم بالفروقات الفردية في القدرات العقلية.
- درس وراقب بناته.
- اعتقد بينيه أن الذكاء جزء لا يتجزأ من شخصية الفرد
- تمنى وجود طريقه لتطوير حالات الاضطرابات العقلية
- طور أول اختبار يتضمن العمر العقلي.

- رأى هو وعالم النفس فيكتور أن الاختبارات:
 - يجب أن تكون بسيطة، واضحة وقصيرة
 - تعطى خلال فترات من 60 إلى 90 دقيقة
 - تحتاج إلى مصصح جيد ليس لديه تحيز إيجابي أو سلبي للمفحوص
 - لا تتطلب أدوات معقدة
 - 2. وليام ستيرن Stren
 - عالم ألماني.
 - قدم مفهومه بنسبة العقلية.
 - 3. جودارد Goddard
 - عرف الإبداع على أنه القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة في حل المشكلات الخاصة والتنوّل بالمشكلات المستقبلية
- ثالثاً: أثر علماء النفس والمربين الأمريكيين
1. ستانلي هول Hall
 - أسس أول مختبر نفسي في أمريكا.
 2. آدموند كلارك ساندورد Sandord
 - طالب بالتركيز على استخدام القدرات الحركية والحسية بدلاً من العمليات العقلية المعقدة
 3. لويس تيرمان Terman
 - هناك إنجازان تاريخيان جعلاه الأب الروحي للحركة التربوية للموهوبين هما:
 - قام بدراسة طويلة على عدد من الطلبة الموهوبين للتعرف وقياس قدراتهم في أعمار مختلفة
 - دراسة تيرمان وتطويره مقياس ستانفورد بينيه، وتعد مهمة في تاريخ تعليم الموهوبين ودراسة الذكاء (الكمي، 2007، 77)

• استخدم مفهوم الموهوبين بدلا من العبقرية.

الأسباب التي أدت إلى زيادة حركة تعليم التميزين في أمريكا

- 1 الحرب الباردة بين أمريكا وروسيا وسباق غزو الفضاء.
- 2 التمييز العنصري في أمريكا ومحاولة إيجاد التعليم الأمثل للأمريكان البيض.
- 3 حماية الأذكاء من الانحراف حتى لا يصبحون خطرا يهدد الأمة.
- 4 رؤية التربويين الأمريكيين أنه لا بد من الاهتمام بالأطفال المتميزين ليتقدموا بالأمة

ما هو الثالث؟ TRIAD

لقد توصل دغزولي إلى نموذج تعليمي مقسم إلى ثلاثة أجزاء على النحو الآتي.

1. الجزء الأول: يبدأ بنشر المعلومات وانتمس في المواضيع المختلفة حسب اهتمامات الطلاب، وهنا على المعلم أن يثري بيئة الطلاب بمصادر تعليمية غنية في موضوع اهتمام الطالب
 2. الجزء الثاني: وهو انتقال المعلم بالطلبة إلى المستوى الثاني، وهو مستوى الفعاليات والأنشطة والمشاريع، وفيه يتم التركيز على تنمية المهارات العقلية العالية والتدريب على الإبداع، ومن هنا يزداد دور المعلم في طرح الاقتراحات المرشدة والموجهة للطلاب نحو اختيار نشاط معين وممارسته
 3. الجزء الثالث: وهو المستوى الذي تتبلور فيه الاهتمامات أكثر لدى الطلاب، ويظهر لدى بعضهم الحب للعمل الشاق كالاهتمام بعمل بحث ودراسة لموضوع ما، أو الاهتمام بمشكلة واقعية والعمل على حلها. (السرو، 2003)
- نستنتج مما سبق أن فلسفة هذا النموذج تقوم على إثراء تعليمي لجميع الطلاب في البداية، كل يسير حسب سرعته وقدراته في مستويات ثلاثة متداخلة، وبذلك فإن الطالب المتميز جداً هو الذي يصل إلى المستوى الثالث في النموذج ويبدع فيه أكثر من غيره.

والآن نجد ان الطالب المتميز بحاجة إلى الوقت الكافي للعمل في المستوى الثالث، وهو ملتزم بالمنهاج المدرسي، لذا اقترح نموذج احتصار المنهاج أو يتقدم الطالب

لامتحان في المادة التي يرى انه ليس بحاجة لحضور حصصها معظم الوقت، كأن يختار وحدة تعليمية أو أكثر من مادة تعليمية، ويتفق مع معلم المادة على التقدم لامتحان خاص في المادة، وإذا اجتاز لامتحان يكون لديه الرقعة الكافية للذهاب إلى غرفة خاصة بالطلبة المتميزين، ويتوجيه من المعلم الخاص بالبرنامج التعليمي.

وفي نهاية هذا المستوى الذي لا يجتازه إلا الطلبة الذين يتحملون مشقة العمل ويبدعون فيه، عليهم أن يقدموه لبقية الطلبة والمهتمين في موضوعه كي يستفيدوا مما أنتج. ويحق للطلبة الاستمرار والعودة إلى المستوى الأول، أو الثاني، أو البقاء في المستوى الثالث والعمل على إنتاج شيء جديد آخر.

الذكاء والموهبة

أكدت دراسات النمو المعرفي على أن أصل الذكاء الإنساني يكمن فيما يقوم به الطفل من أنشطة حسية حركية خلال المرحلة المبكرة من عمره

هناك عدة مهارات يمكن تدريب الطفل عليها لرفع مستوى ذكائه وإبداعاته، مثل اللعب الذي يعد من أهم العوامل المساهمة في رفع معدل الذكاء لدى الأطفال ما إن تم بالطريقة السليمة وبالاختبار السليم لتلك الألعاب، مع عدم إغفال أهمية المشاركة الأسرية للطفل وتشجيعه أثناء اللعب. كذلك من المهم توفير القرطاسيات كالألوان والورق والصلصال وغيرها مما تحتاجه الأنشطة الفنية، فهذه الأنشطة يرافقها مرح وشعور بالإنجاز، وهو ما يزيد من كفاءة الدماغ وقدرته على التفسير والتحليل والتنظيم، وهناك مجال آخر من أشكال اللعب وهو اللعب في عوالم الخيالية أو مع الرفقاء الخياليين.

يتطور عقل الطفل وذكائه وتمكيده خلال السنوات الأولى من عمره عن طريق استثارة حواسه والقيام بالنشاط الحركي والتجريب النشط، حيث يستلزم استثارة جميع حواس الطفل وممارسته وتجريبه لأنشطة مختلفة ومتنوعة لكي يبني ذكاءه وينمي تفكيره.

إن الظروف البيئية التي يتعرض لها الطفل تمكنه من استثارة حواسه الخمسة: فالسمع يحفز بأصوات الحيوانات والتميز بينها وكذلك بعض أصوات الطبيعة كالماء

والأشجار، ويستثار البصر بالألوان الأشياء ومن خلال الرسم ودمج الألوان، واللمس بالتمييز بين الناعم والخشن والمبلل... الخ. وحاسة الشم تميز بين روائح العاكهة والزهود وأنواع التوابل ومعرفة أسمائها، وفي التذوق يتعلم الطفل التمييز بين الطعم الحامض والحلو والمر.

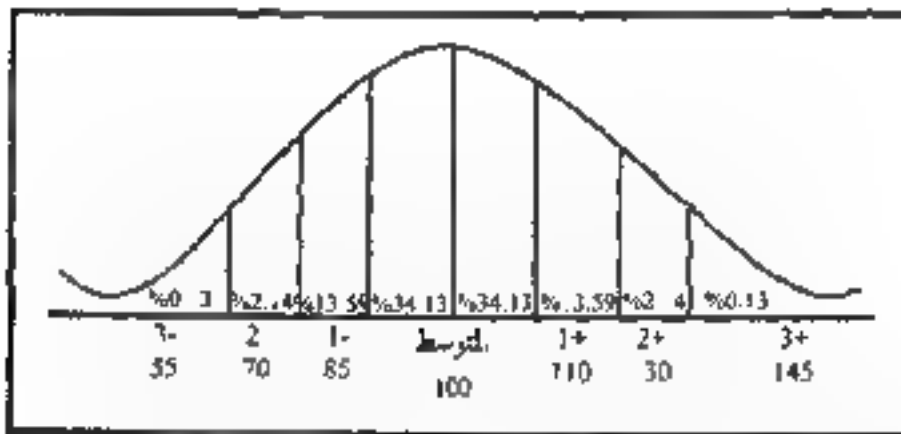
العلاقة بين الموهبة والذكاء إحصائياً

من خلال منحني التوزيع الطبيعي للذكاء وهو نموذج لرسم بياني معين يورع القدرات والسمات ويظهر الفروقات الفردية في الذكاء أي الاختلافات في الذكاء بين الأفراد وهي ظاهرة عامة بين جميع الكائنات الحية، وتظهر هذه الفروقات حتى بين أطفال الأسرة الواحدة. فإذا ما لاحظت بتفحص وعناية تلاميذ أحد الصفوف الدراسية فإليك ستجد بينهم مستويات مختلفة منها المتفوق، المتوسط أو الضعيف مهما كان نوع الصفة المقاسة: عقلية كانت أم خلقية كالصدق أو الأمانة أو مراعاة كالاتزان الانفعالي أو القدرة على احتمال الشدائد أم اجتماعية كالتمعاون أو الإنطواء على النفس وستجد أيضاً فروقات في الخصائص الجسمية سواء في الطول أم الوزن أو حدة البصر أو قوة القبض باليد وغير ذلك من السمات

ويمكن تعريف الفروقات الفردية بأنها اختلافات الأفراد عن متوسط الجماعة في الظاهرة المقاسة

أما الفروقات الفردية في لذكاء وهي محور عنواننا فهي اختلافات في نسب الذكاء بين الأفراد، ويمكن اكتشاف هذه الحقيقة لو طبقنا أحد اختبارات الذكاء على طلاب إحدى المدارس ثم حسبنا نسب الذكاء بينهم عندهم ستجد فروقات واضحة وملحوظة بينهم في الذكاء

وتتوزع درجات الأفراد في الذكاء على شكل منحني يسمى منحنى التوزيع الطبيعي أو المنحني الاعتيادي وما أنه يتكون من شقين متماثلين حول خط المتوسط وأن شكله شبيه بشكل الجرس لذا يسمى أحياناً منحنى الجرس كما هو موضح في الرسم



ويتضح من الشكل أن متوسط نسبة الذكاء هي (100) للفرد العادي، كما أن هناك عدة تصانيف أو مستويات للذكاء وهي ترتب كما يلي.

1. فئة العباقرة (الموهوبون). وهي تمثل ذوي الذكاء المرتفع 145 فأكثر وهم حوالي واحد في الألف تقريباً.

وهؤلاء الأفراد غير عاديين في كثير من الأفعال التي يقومون بها، فهم انعزاليون، ويستخدمون لغة يصعب فهمها على الأفراد العاديين ولذلك فهم يميلون لمصاحبة من يكبرونهم في السن، كما أنهم يعتبرون مصدر إحراج وإزعاج للمعلمين في النواحي الأكاديمية.

2. فئة الأذكاء. وتتراوح نسبة ذكائهم بين 130-145، وهم يشكلون حوالي 2/1 تقريباً ومتفوقون في التحصيل وقد يفضلون العزلة مثل فئة الموهوبين وبكس الإشارة إلى الفئتين الأولى والثانية بفئة المتفوقين في التحصيل.

3. فئة فوق المتوسط: وعددهم أكبر نسبياً فهم 13.6% من المجتمع وتتراوح نسبة ذكائهم بين 115-130 وهؤلاء يستطيعون إكمال دراستهم الجامعية بنجاح.

4. فئة المتوسطين: وهم النسبة العالية حيث يزيد عددهم على 78.6% من أفراد المجتمع، وهم ذوو نسبة ذكاء تقع بين 85-115 وأحياناً يشار إليهم بنسب ذكاء بين 90-100.

5. فئة دون المتوسط: وعددهم 13.6% وتحتصر نسب ذكائهم بين 70-85 ويمكن أن يشار إليهم بفئة الأغبياء.

6. فئة ضعاف العقول: وهم ذوو نسبة الذكاء التي تقل عن 70 وعددهم حوالي 2.3 من أفراد المجتمع

وتدل هذه الفئات المختلفة على مدى الفروقات في الذكاء بين الأفراد والتي يجب أن يضعها المعلم في الاعتبار أثناء التدريس في اختيار الطريقة والوسيلة المناسبة (المعاينة والبوايز، 2000: 158-160).

العلاقة بين الإبداع والذكاء

اختلف لعلماء في تحديد العلاقة بين الإبداع والذكاء، فيرى فريق من علماء النفس أن الإبداع مظهر من مظاهر الذكاء العام للعرد، وأنهما يمثلان نشاطا عقليا واحدا، وليس هناك قدرة خاصة للإبداع، في حين يرى باحثون آخرون أن اختبارات الإبداع تقيس ما يسمى بالتفكير المتمايز والتفكير المنتج divergent productive، حيث توجد أكثر من إجابة ممكنة لكل سؤال، بينما تقيس اختبارات الذكاء في جوهرها ما يسمى بالتفكير المتقارب convergent حيث يوجد حل صحيح لكل سؤال

وقد درست العلاقة الارتباطية بين الذكاء والإبداع في كثير من الدراسات، ووجد أن معامل الارتباط إيجابي ومتوسط حتى مستوى ذكاء 120 وهو ما يسمى بالعتبة الفاصلة، أما في مستويات الذكاء الأعلى فقد وجد أن معامل الارتباط يقل، كما وجد أن الانطباع العام عن أسرة المرتفع الذكاء هو أنها تحد من انطلاقته كعرد، أما الانطباع العام عن أسرة المرتفع في الإبداع فهو أنها تسمح بانطلاق العرد، ومعنى ذلك أن المبدعين عن مستوى مرموق قد لا يكونون على نفس المستوى من الذكاء، وكذلك ليس بالضرورة أن يظهر الأذكياء نتائج إبداعية.

ولا يعني هذا عدم أهمية الذكاء العام للأداء بوجه عام وللأداء الإبداعي بوجه خاص، إذ لا يتلازم الإبداع والمخفاص الذكاء، فمستوى الذكاء الذي يلزم لإكمال الدراسة، يلزم أيضا لإنجاز العمل الإبداعي، والشخص الذي يتوقع أن يكون مبدعا هو ذاك الذي يقوم ذكاؤه أساسا على تمثل المعلومات وفهمها وتحليلها ويستطيع في نفس الوقت استخدامها بطريقة مرنة، ومزجها بطريقة مبتكرة.

وفي ضوء الخلاف حول العلاقة بين الإبداع والذكاء يقترح البعض نظرية (الصاعدي، 2007، 148-150).

مستوى الذكاء

يعتمد مستوى الذكاء على نشاط العمليات المعرفية وقوة أدائها ويتأثر بالعوامل الوراثية والعوامل البيئية، هذا وينشط عمل الدماغ في مرحلة ما بعد الولادة مباشرة، وحتماً تتأثر فعاليته بالعوامل البيئية المحيطة بالطفل، فكلما كانت بيئة الطفل داعمة ومحفزة كلما تطورت عملياته المعرفية وارتفعت نسبة ذكائه

وتؤكد نظريات الذكاء الحديثة وأهمها نظرية الذكاء المتعدد لجاردنر (Gardner) أن الذكاء ليس أحاديًا، والفروقات بين الأفراد ليست في درجة ذكائهم فحسب، وإنما في نوعية الذكاء أيضاً

نظرية الذكاء المتعدد لجاردنر (Gardner)

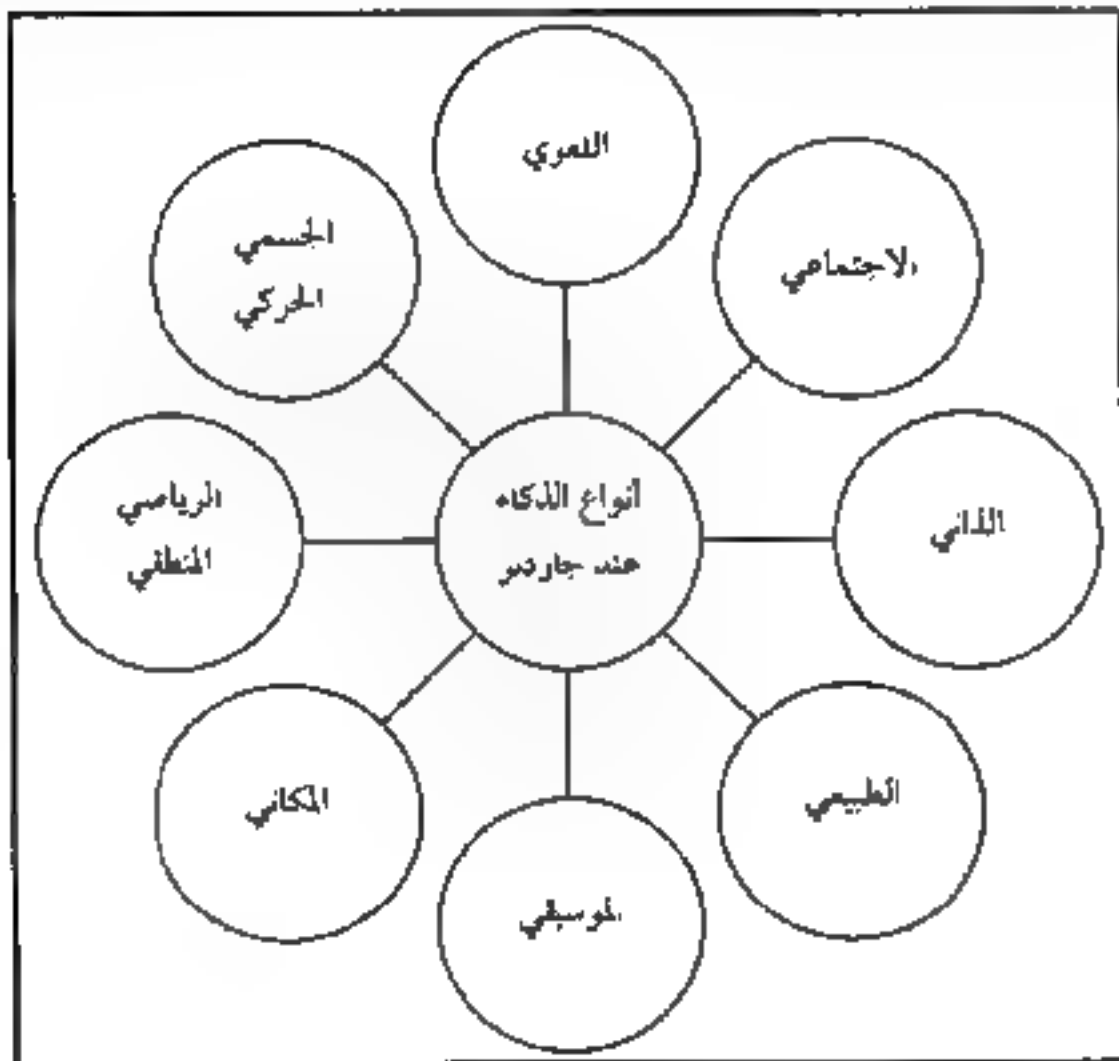
واضح هذه النظرية هو العالم جاردنر الذي يحاولاً مختلفاً عن بقية الباحثين في محاولته تفسير طبيعة الذكاء حيث استمد هذا العالم نظريته هذه من ملاحظاته للأفراد الذين يتمتعون بقدرات خارقة في بعض القدرات العقلية ولا يحصلون في اختبارات الذكاء إلا على درجات متوسطة أو دونها مما قد يجعلهم يصنفون في مجال المعوقين عقلياً فعلى سبيل المثال فقد لاحظ جاردنر أن طعلاً بلغت نسبة ذكائه (50)، غير أنه كان قادراً على ذكر تاريخ أي يوم من أيام الأسابيع الواقعة بين السنوات 1880 - 1950م، كما كان قادراً على العزف على آلة البيانو بالسماع، وكان هذا الطفل يمتلك غير من القدرات مثل الغناء بلغات أجنبية لا يتحدثها والتهجئة والحفظ

وهكذا فقد استرعت مثيلات هذه الحالة انتباه جاردنر الذي بات يعتقد بأن الذكاء مؤلف من كثير من القدرات المنفصلة أو لذكاءات المتعددة التي يقوم كل منها بعمله مستقلاً استقلالاً نسبياً عن الآخر

وتتحدث هذه النظرية عن أبعاد متعددة في الذكاء، وتركز على حل المشكلات والإنتاج المبدع على اعتبار أن الذكاء يمكن أن يتحول إلى شكل من أشكال حل المشكلات أو الإنتاج ولا تركز هذه على كون الذكاء وراثياً أو هو تطوراً بيئياً.

ونتيجة للبحث والدراسة وجد جاردنر أن لأشخاص العاديين تشكل لديهم على الأقل سبعة عناصر مستقلة من عناصر الذكاء، لإتباعي يرى جاردنر أن النجاح في الحياة يتطلب ذكاءات متنوعة، وأن أهم مساهمة يمكن أن يقدمها التعليم من أجل تنمية الأطفال، هي توجيههم نحو المجالات التي تتناسب مع أوجه الكفاءة والموهبة الطبيعية لديهم

ويمكن تنمية هذه الذكاءات المتعددة عند الأفراد من خلال وسائط بيئية، وقد لا تتساوى لدى الفرد كل هذه الأنواع، إلا أنه بالإمكان تقوية نقاط الضعف في أنواع الذكاءات من خلال التدريب، وحدد جاردنر أن الناس يمتلكون ثمانية ذكاءات موضحة بالشكل الآتي:



أنواع الذكاءات المتعددة

1. الذكاء اللغوي: ويقصد به القدرة على استخدام اللغة والكلمات بكفاءة
2. الذكاء الموسيقي: وهو قدرة الفرد على تحليل النغمات ويتضمن هذا الذكاء الحساسية للإيقاعات.
3. الذكاء المنطقي وهو القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة عالية
4. الذكاء المكاني: هو الإدراك البصري المكاني بدقة ويتضمن الحساسية للألوان والخطوط والأشكال والعلاقات بين هذه العناصر، والتمثيل الجغرافي للأفكار ذات الطبيعة البصرية والمكانية
5. الذكاء الجسمي أو الحركي: وهو الخبرة في استخدام الفرد لجسمه للتعبير عن الأفكار وإشاعرها كما هو الحال عند (الممثل والرياضي) كذلك التموك في استخدام اليدين في تصنيع الأشياء.
6. الذكاء الشخصي الخارجي هو قدرة الفرد على إدراك الحالة المزاجية للناس والتعرف على تعبيراتهم ونبرات أصواتهم وإيمائاتهم، وما يكمل هذا الذكاء هو الاستجابة المناسبة لذلك
7. الذكاء الشخصي الداخلي: وهو قدرة الفرد على معرفة نفسه وذاته وشخصيته وجميع عناصر قوته الخاصة به، واستخدامها بالشكل الأمثل
8. الذكاء البيئي: ويتمثل في معرفة الفرد بالبيئة المحيطة وقوة شعوره البيئي والإحساس بعناصر الطبيعة والتفاعل مع دورها في الحياة وقوة تقدير الدور وكيفية توظيفه.

النمو التطوري للذكاء

- إن أنواع الذكاء المختلفة تبدأ بقدرة ابتدائية تتطور خلال مراحل، حيث إن هذه القدرة تظهر منذ السنة الأولى من عمر الفرد، وهذه المراحل هي
1. التعبير عن الذكاء ويكون من خلال نظام الرموز - إما كلمات التعبير عن اللغة، أو أغاني للتعبير عن الموسيقى.

2. عندما تتطور القدرة تتطور الرسوم كذلك، فمثلاً بالإضافة إلى الكلمات تدخل الرياضيات ورمورها وتدخل النعمة الموسيقية.

3. ثم تأتي مرحلة النضج حيث يتم فيها التعبير عن الذكاء بوسائل مهنية وغير مهنية حيث يصبح الفرد كما يريد موسيقى، شاعر، مهندس... الخ

الذكاء المتعدد وإستراتيجيات التعلم

قد يطرأ للبعض مصطلح الذكاء المتعدد' يعني تعدد مستويات الذكاء بين الأفراد، عموماً فقد ارتبط الذكاء بالعمليات العقلية المتعلقة بالذاكرة والمعرفة والإدراك والطلاقة والاستدلال القدرة العددية والانتباه والاستيعاب وغيرها إلا أن الصحيح هو أن الذكاء المتعدد هو أحد النظريات التي تطرقت إلى موضوع الذكاء. وبما أننا ذكرنا أن هناك عدداً من نظريات الذكاء فمن المهم أن نعرضها وبمجاله للقارئ الذي قد تدور في ذهنه العديد من التساؤلات بهذا الخصوص

من أوائل النظريات التي بحثت في الذكاء نظرية سييرمان التي تنظر إلى الذكاء بصورة بسيطة حيث اعتقد هذا الباحث أن الناس يختلفون في مدى ما يمتلكون من طاقة عقلية. وأتى آخرون بعد سييرمان كأمثال ثيرستون وجلفورد وكاتل وحددوا بية القدرات العقلية بتفصيل أكثر مما جاء به الباحث سييرمان أما الباحث ستيرنبرغ فقد اقترح نظرية تقوم على تحليل مكونات الذكاء والتي تقوم على تحميل للأساليب التي يستخدمها الإنسان عندما يقوم بحل المشكلات في الحياة العامة والمشكلات التي ترد في اختبارات الذكاء.

وقد اعتبر ستيرنبرغ أن هناك ثلاثة مظاهر أساسية للذكاء يجب أن تقوم عليها النظرية المكتملة في الذكاء وهي الذكاء الأكاديمي والذي يمكن قياسه بالقدرة على حل المشكلات، والذكاء العملي والذي يستخدم في مواقف الحياة اليومية وليس من السهل قياسه لعدم سهولة حصر مواقف الحياة وقياسها نظرياً والذكاء الإبداعي الذي يتجلى في اكتشاف حلول جديدة للمشكلات الجديدة أو اكتشاف حلول مختلفة غير مألوفة

وقد وسعت هذه النظرية مفهوم الذكاء لتغطي مجالات لم تؤكد لها نظريات الذكاء الأخرى من حيث ربط معنى الذكاء في الحياة العامة

ومن هنا نرى أن هذه النظرية ترى ان الذكاء نظرة كلية وتعتقد بالمركزية الفردية، حيث تؤكد دور الفرد وأن هناك عدداً من المزايا الفريدة التي تميز كل فرد، ويرى جاردنر أن الناس يمتلكون أنماطاً فريدة من نقاط القوة والضعف وفي القدرات المختلفة وعليه يصبح من الضروري فهم وتطوير أدوات مناسبة لكل شخص، حيث يعتمد جاردنر في نظريته على افتراض مهمين ألا وهما.

1. أن لدى البشر اختلافات في القدرات والاهتمامات ولذا منهم لا يتعلمون بنفس الطريقة.

2 لا يمكن لأحد أن يتعلم كل شيء يمكن تعلمه

ونبحث هذه النظرية التربوية (المربين) على الآتي:

1 فهم قدرات واهتمامات الطلاب.

2. استخدام أدوات عادلة تركز على القدرات.

3 المطابقة بين حاجات المجتمع وهذه الاهتمامات أي أن نكتشف قدرات الفرد وتنميتها

4. مرونة حرية التدريس للطلبة (كاختيار الطلبة للطريقة التي تناسبهم للدراسة) وكاستخدام المعلمين الطرق التي تناسب الطلبة للدراسة.

5 كما تقول النظرية بأن لذكاء يكمن في القدرة على حل المشكلات وتقديم انتاجات ذات أهمية في موقع معين مثل (الشعر، والموسيقى، والرسم، والرياضة، وغيرها) وحل المشكلات بلعبة الشطرنج أو إنهاء قصة معينة وتقول هذه النظرية أيضا أن أي فرد لديه إعاقة أو أي مرض عقلي لا تكون لديه القدرة على حل المشكلات والإنتاجية وفي نفس الوقت تركز النظرية على أهمية التشجئة لتفانيه لكل جاسب من جوانب الذكاء.

أهمية نظرية الذكاء المتعدد

تعتبر هذه النظرية من النظريات التي لها دور كبير في الجانب التربوي حيث أنها ركزت على أمور غفلت عنها النظريات الأخرى، فقد تم إغفال الكثير من المواهب

ودفعها بسبب الاعتماد على التقسيم المردى واختبارات الذكاء بعكس هذه النظرية التي تساعد على الكشف عن القدرات والفروقات الفردية.

وتساعد هذه النظرية على أن يوجه كل فرد للوظيفة التي تناسبه والتي تلائم قدراته ويتوقع أن ينجح فيها، وإذا ما استخدم نوع الذكاء المناسب وبشكل جيد فقد يساعد ذلك على حل كثير من المشاكل.

دور الخبرة

تتحدث هذه النظرية عن الخبرة المتبلورة وهي قابلية التفاعل بين الفرد وأي ميدان من ميادين الحياة، وهذا التبلور يبنى على أساس التدريب مع وجود القدرة والممارسة ومناسبتها لطبيعة الفرد نفسه.

وباختصار فإن جاردنر يرى أن صقل الخبرة يحتاج إلى ممارسة وتدريب، وهذا لا يحدث إلا إذا انحرف الفرد في الميدان وعمل فيه لتطوير قدراته.

وعندما نقول إن تبلور الخبرات يأتي بالممارسة فإن هناك ثلاثة عناصر محددة مهمة يجب عدم إغفالها وهي المواد والخبرات والمشاكل) ومن الضروري تشكيل فكرة ذاتية على قاعدة من الخبرات وتدل بعض الدراسات بأن هناك عدداً من الأفراد الذين كانوا موهوبين جداً كأطفال وعبر مراحل متعددة تطورت وتبلورت هذه الخبرات وآخرين لم تشجده مواهبهم التي غفل المربون عن اكتشافها وصقلها

وهكذا فإن نظرية جاردنر هذه يمكن الاستفادة منها في التربية من حيث دراسة تاريخ الحالة والذي قد يساعد على الكشف عن تطور ذكاء معين في شخص معين، وقد يستفاد من هذا في توجيه الفرد للعمل والوظيفة التي تناسبه والتي يمكن أن يدع فيها

ومن أهم ما تدعو إليه هذه النظرية هو أن تتضمن اختبارات الذكاء قدرات أخرى غير القدرات اللغوية والرياضية التي تشكل منها غالبية الاختبارات (Cardner.)1983

الذكاء والدماغ البشري

معلومات عامة عن الدماغ

1 وزن الدماغ 2/3 من وزن الجسم

2. يستهلك الدماغ 20٪ من وزن طاقة الجسم، و20٪ من الأكسجين الوارد إلى الجسم

3. يصل الدماغ 8 جالونات دم في الساعة

4. الدماغ يحتوي على 100 بليون نيرون

5. ستخدم جزءاً بسيطاً من طاقنا الدماغية بما يعادل $\frac{1}{100}$.

6. العواطف هامة جداً لنمو الدماغ.

7. الموسيقى هامة جداً لنمو الدماغ وتعمل على توفير بيئة عمل مناسبة.

متطلبات نمو الدماغ

1. معطيات حسية متنوعة وقوية.

2. بيئة غنية بالمعطيات والمواقف القوية

3. التدريب على الإتقان في المهارات

4. التأمل والتدريب الكافي.

5. الذكاء وفعالية الدماغ

إن المستوى العالي من الذكاء يعزى إلى أنه فعالية وعمل للدماغ المتقدم، وأن عمل العقل يأتي نتيجة تفاعل وتداخل لعوامل الوراثة والعوامل البيئية

ولكن الحقيقة العلمية تؤكد على أن الشكل الأساسي لتنظيم الدماغ يتشكل منذ الولادة، وعالماً ما يأتي توزيع الخلايا فيه مكتملاً وبعد الولادة تزداد فعالية عمل الدماغ وتنشط وتعمل في حالة وجود البيئة المحافزة العية بالمثيرات الحسية

ونستطيع أن نقول إن ما تقدمه الجينات الوراثية هو الذي يوفر لنا الإطار العام للذكاء الذي سينمو ويزداد إذا ما توفر له البيئة المنشطة المحفزة لنمو وتطور الذكاء والشخصية والتنوعية لحياة التي سيجهاها الفرد، أما بالنسبة للمواهب عند الأطفال فهي عبارة عن صفات مركبة موروثة

آلية عمل الدماغ

يعمل الدماغ وفق قواعد أساسية توضح أساليب عمله وطرقه في التعامل مع المعلومات والمعاني. وفيما يلي عرض لهذه المبادئ.

1. الدماغ كنظام حي نام

يعمل الدماغ كنظام حي إذ أن هناك مركز خاصة للعواطف ومراكز خاصة للذاكرة وأن لكل منطقة وظائفها الخاصة لكن الدماغ يعمل ككل والعواطف والذاكرة تؤثران على بعضهما.

والدماغ كنظام حي له خصائص:

- يبحث النظام عن البقاء وحماية نفسه.
- ينمو النظام ويتطور ويتكيف مع بيئته
- والنظام يمتلك وقاية وقدرة سريعة على التعافي حيث يمكن أن يستوعب مؤثرات قوية دون أن تترك أية آثار « فالعقل والجسم مترابطان ويؤثران ويتأثران ببعضهما »

2. الدماغ اجتماعي

يتأثر دماغنا - طوال رحلتنا - بما يحيط بنا وبمن يتفاعلون معنا والأفراد المحيطون بنا هم جزء من نظام اجتماعي أكبر وإن جزءاً كبيراً من ذاتنا وهويتنا يعتمد على ما نتأثر به من مجتمعنا ومن أتمنائنا والإنسان بمجرد ولادته يبدأ دماغه بالتأثر والاستقبال والاستجابة لما يحيط به أو من بيئته المبكرة

3. البحث عن المعنى سلوك فطري للدماغ

إن المقصود بالبحث عن المعنى هو ترجمة خبراتك إلى مشاعر وأحاسيس وهذه العمليات تتغير مع العمر وإن كل فرد يولد مزوداً بتجهيزات بيولوجية تسمح له بفهم العالم حوله بل الفرض الأساسي للدماغ هو وضع تمثيلات ذات معنى للعالم (هيئات وأبوالسيد، 2005: 54)

4. يتم البحث عن المعنى من خلال الأنماط

لا يعمل الدماغ كآلة منطقية آلية بل يهتم كثيراً بفهم العالم من خلال ترتيبه للأشياء وتصنيفها في أنماط إنه يبحث عن التشبيهات والاختلافات والمقارنات إنا جميعاً مزودون منذ الولادة بالقدرة على فهم العالم المحيط بنا من خلال وضع المفردات والخصائص العديدة في أصناف وأنواع إن التصنيفات لا تظهر إلا إذا تفاعلنا مع البيئة كما أن الدماغ الإنساني مزود بالقدرة على تطوير خريطة مكانية فجيء عن السؤال أين نحن؟ وخريطة زمانية فجيء عن السؤال من نحن؟

إن الإنسان يبني نماذج خاصة به لمعرفة العالم وبعد ذلك تتصرف أو تتفاعل مع العالم وفق هذه النماذج

5. العواطف مهمة في تشكيل الأنماط

تجاهل العلماء دور العاطفة في التعلم بسبب تجاهلهم للعمليات الداخلية غير المحسوسة فالسلوكيون ركزوا على ما يمكن قياسه من ظواهر وعواطف وبعد ذلك تم الاهتمام بالعواطف لكن بشكل منفصل عن التفكير ولم يتركوا الارتباط بين التفكير والعاطفة

لكن الأبحاث الحديثة ترى أن العواطف مهمة حتى لمهارات التفكير العليا والدماغ والجسم بما فيه العاطفة معاً ويشكلان وحدة متينة

6. يتركب الدماغ وينظم الكل والجزء تلقائياً

لدينا ميلان متفصلان لتنظيم معارفنا:

الأول: تجزئة الموقف إلى أجزاء بسيطة.

الثاني: إدراك الموقف ككل أو كسلسلة متصلة.

وهذان الميكان منتشقان من الدماغ وتنظيمه وحسب نظرية نصفي الدماغ فإن الجزء الأيسر من الدماغ لفظي وتحليلي والجزء الأيمن بصري وحسبي وهذا يعني أن الدماغ يمكن أن يكون تحليلياً أو حدسياً ولكن عند بعض الناس فإن جني الدماغ يعملان معاً ويتصلان معاً ومترابطان معاً

7. يتضمن التعلم انتباهاً مركزاً وإدراكاً محيطياً جانبياً

إن الدماغ أو العقل مهتم ومتنبه دائماً في مجال حسي أو صورة أو موضوع وأن عليه أن يختار ما يختار ويتجاهل ما يتجاهل فالانتباه ترتبط بموضوعات ذات علاقة بمحاجاتنا ورغباتنا

وفي أثناء انتباهنا المباشر لموضوع ما فإننا أيضاً نشأثر بمعلومات وموضوعات أخرى غيره ولبت في بؤرة الانتباه مثل الأصوات وغيرها وهذه المؤثرات تعمل بشكل دائم وفي كل مكان وهي مهمة خاصة للأطفال الذين يتبهن لموضوع درس معين

إن غنى البيئة وتنظيمها وتنظيم العقل أو حالة العقل الموجودة في المدرسة واليت لها تأثير مهم على كيف نتعلم؟ وماذا نتعلم؟

8. يتضمن التعلم دائماً عمليات واعية وغير واعية

إننا اللاشعور أو اللاوعي من الحقائق الأساسية في حياتنا وهذا يتضح في تحليلنا ومن تذكرنا للأحداث الماضية وإن نسبة كبيرة من استنتاجاتنا وحسنا وإدراكنا للأنماط تأتي من خلال اللاشعور.

يرى علماء النفس أن العهم هو عملية عميقة متتالية وأن التعلم المعقد يعتمد على قدرة الشخص على تحمل مسؤولية خبراته ووعيه بهذه الخبرات وبما يجري حوله.

وحين نعو فإننا نمتلك الفرصة لتطوير ما يسمى بالوعي العقلي وهي حالة تعني أن يبقى الإنسان وعيه حياً إزاء الخبرات الواقعية وإننا حين لا نفكر فإننا ندخل في حالة من جهود التفكير والملاحظة وجميعنا جرب هذه الحالة إلى حد ما. أما الخبرات البعيدة عن الوعي فإنها تشكل التعلم غير المقصود.

9. تمتلك طريقتين في تنظيم الذاكرة

يميز العلماء بين نوعين من الذاكرة الثانية والدينامية فهناك أنظمة خاصة لآخر المعلومات الثابتة مثل الحقائق المعاني المهارات المشاعر وهذه الأنظمة الثابتة يمكن أن ترمج بشكل مستقل أو من خلال الخبرات وهي التي توضح لماذا نستطيع أن نتعلم

حقائق منفصلة أو استجابات عاطفية أو تهجئة كلمات منفصلة عن المعاني ومن جهة أخرى هناك الذاكرة الدينامية التي تعمل لحظة بلحظة والتي تسمى بذاكرة المكابية الدينامية وهذه الذاكرة هي التي تحدد أين نحن وتسجل الأحداث التي يجريها إنها أشبه بمذكرات حية مسنمة تضع خارطة ذات معنى لعالمنا

إن الذاكرة ثابتة -العاطفية - ماضية منذ فترة مبكرة من العمر لكس الذاكرة الدينامية تتطور عبر الوقت وهذا ما يفسر أن الأطفال يخربون الطابعات مهمة منذ طفولتهم المبكرة.

10. التعلم فام ومستمر

إن الدماغ على الرغم من أنه شديد لتعقيد وله إمكانيات هائلة إلا أنه شديد المرونة وشديد لتغير وإن الدماغ والتعلم وجهان لعملة واحدة وهو لا ينمو بمجرد العداء والحمية ولكن من خلال الخبرات الحية التي تقود إلى روابط عصبية وإفرازات كيميائية.

11. يحتاج الدماغ إلى تحذير واستثارة ولكنة يعوق بالأحباط والتهديد

تصل المعلومات من الحواس إلى الدماغ وإذا حملت معه تهديداً ومخاوف تذهب إلى منطقة الأميغادا في الدماغ فيحدث الدماغ استجابة سلبية أو عنفاً وإذا لم تحمل معها مخاوف تصل إلى منطقة القشرة الحسية حيث تنقى المعلومات فسمع الأشياء ونراها بوضوح فيحدث الدماغ استجابة إيجابية.

إن الدماغ المهدد يطلق كورتيزول وهو مادة كيميائية تقلل المناعة وتقتل الخلايا الدماغية كما أن التهديد والتوتر يقللان السيروتونين مما يزيد من الاستجابة العدوانية. "يميل الدماغ المهدد إلى الانتباه إلى ذاته ليرى التهديد المحتمل أو لخلق تهديد مقابل من أجل حماية الذات"

12. كل دماغ فريد في تنظيمه

على الرغم من أن كل إنسان يمتلك دماغاً بنفس النظام إلا أن كل دماغ يختلف عن غيره وإن سبب الاختلاف هو نفسه سبب التشابه فنحن مثلاً نولد مزودين بمئات البلايين من الخلايا العصبية لكن الخريطة الحسية لكل فرد في تفاعلها مع الخبرات

والميزات سوف تتشكل من طرق وممرات تختلف عن أي فرد آخر ومن المستحيل وجود دماغين متشابهين في روابطهما العصبية ولذلك يكتب كل شخص خبرات خاصة ويتعلم بطريقة خاصة ثلاث دماغه (العبيدات وأبو السميد، 2005 53-60)

عمل الدماغ بشكل موجز

إن أدمغتنا تتألف من طبقات عدة متميزة ومتمحورة تبدأ من أكثر الطبقات بدائية وتحوي طبقات متتالية أكثر حداثة تحيط بالطبقات السابقة.

1. الطبقة الأولى: من المخ والأكثر عمقاً والتي يدعوها البيولوجي بأول ماكلين القاعدة العصبية، وهي التي تتحكم في وظائف الحياة الأساسية مثل التغذية والإطراح ودوران الدم والتنفس وكافة الآليات ولأعمال الحيوية، وتتألف من النخاع الشوكي وجزء المخ والمخ الأوسط، ويؤلف القاعدة العصبية في الأسماك معظم المخ

2. الطبقة الثانية: وهي طبقة الزواحف- وهذه الطبقة تحيط بالقاعدة العصبية، وهي مشتركة بيننا وبين الزواحف، وتضم المص الشمي والجسم المخطط والكرة الدماغية الشاحبة، وتتحكم هذه الطبقة في السلوك العدائي والتراتب الاجتماعي وتحديد منطقة النفوذ.

3. الطبقة الثالثة: وهي تحيط بالطبقة السابقة وتسمى النظام أو العقل الحوفي وتوجد في الثدييات، وهي تتحكم في العواطف والتصرفات الاجتماعية بشكل رئيسي، وفي الشم، وفي الذكريات أيضاً

4. الطبقة الرابعة: هي اللحاء- وهي تحيط بكل الطبقات السابقة وهي التي تتحكم في التفكير والإدراك الراقى، ولها وظائف أخرى، وهي موجودة لدى الثدييات الراقية. وهي متطورة جداً لدينا.

ويمكن تشبيه هذه الطبقات الأربعة- أو هذه العقول الأربعة-، بأربعة مراكز قيادة متدرجة من حيث قدرتها وتطورها على إدارة استجابات الكائن الحي، أو تشبيهها بأربع معالجات تنظم وتنسق وتدير استجابات الكائن الحي، وهي تشارك جميعها في إدارة حياة الكائن الحي.

الدماغ الثالثي

الدماغ البشري رتب في ثلاثة أنظمة أساس مختلفة وتسمى هذه الأنظمة بدماغ

الثالث

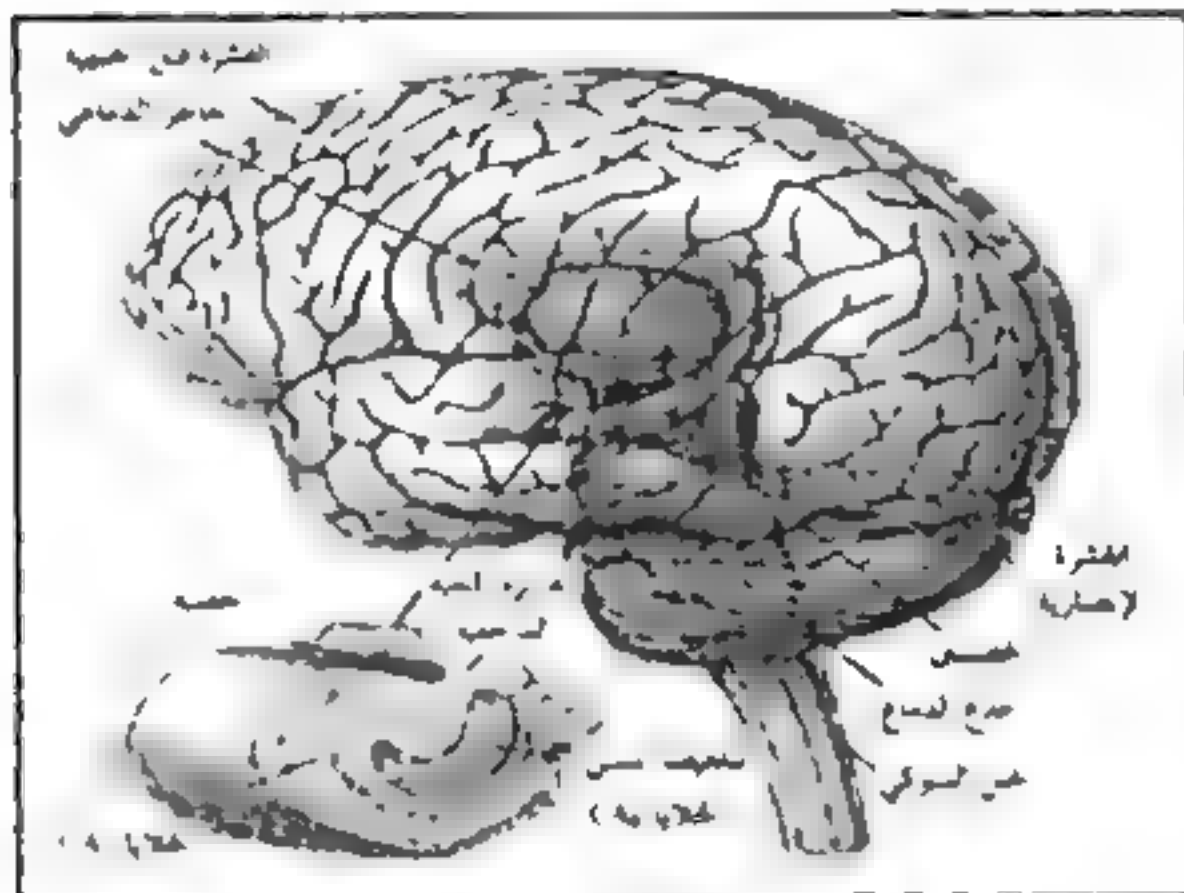
1. الجزء الأول: هو العقل الجسدي ويقع في الجزء الخلفي السفلي من الدماغ، وهو الجزء الذي يؤثر على الفعاليات الجسدية مثل عملية التنفس والدورة الدموية والبهض، أما دور هذا الجزء فهو دور مهم في يقضه لإنسان
2. الجزء الثاني: وهو العقل العاطفي، ويتوسط موقعه في الدماغ، وتؤثر هذه المنطقة في فعاليات القلق والانتباه، وإن الشعور بالذات والفردية يعتمد على هذه المنطقة من الدماغ، فهذا الجزء هو الجسر الذي يصل بين العالم الداخلي والخارجي.
3. الجزء الثالث: هو الجزء الأكبر من الدماغ، وفي هذا الجزء يتم حفظ المعلومات عن الأساس وتصدر القرارات وتتم فعاليات اللغة والمحادثة، كما أن هذه المنطقة تشكل الانتباه والتصميم على العمل

كيف يتعلم المخ ؟

بينما نتعلم كيفية التدريس بطريقة تناسب طبيعة المخ، من المفيد أن نفهم التشريح الأساسي للمخ بينما تشمل عملية التعلم الجسم كله

فإن المخ يعمل كمحطة لاستقبال المحفزات والمثيرات المحيطة وكل المدخلات المتعلقة بالخواس يتم فرزها وترتيبها حسب الأولوية، واستيعابها وتخزينها أو حتى تحويلها إلى مستوى العقل الباطن بينما يستوعبها المخ وفي كل ثانية قد تسجل الخلية العصبية وتنقل ما بين 250 إلى 2500 نبضة وعندما تتضاعف تلك القدرة على نقل النبضات بعدد الخلايا العصبية التي تقدر وجودها في المخ (حوالي 100 بليون) فسوف نفهم أن إمكانيات التعلم للبشر غير محدودة (جينس، 2007: 31)

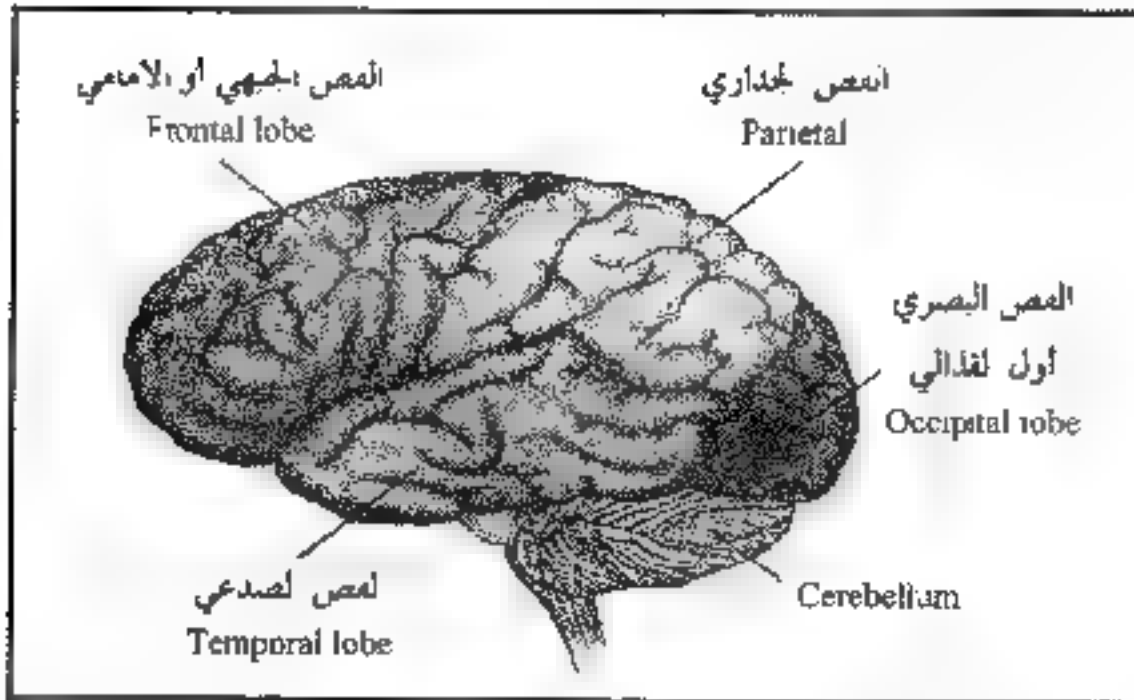
التفصيل الاساسي للملح



توجد ستة بحيرة ندمج الشري مغارة بالثديت لأخرى. ففديها مع كبر
 الخمس سببا مغارة لخمم الخمس يرون مع لإسان البائع حوالي ثلاثة أرطال
 (1400 جرام) وعلى الظهر. من مع اخوت اخبر يرون حوالي سبعة عشر
 رطلا (3400 جرام) ومع الدونعين يرون حوالي أربعة أرطال ومع لعمورلا حوالي
 رطل واحد ومع النكب الأيت حوالي 22 جراما أو م يساوي 5 من وزن مع
 لإسان مثل حجم ثمره حبيب فروع كبيرة. وثلث الأصوية التي ترون ثلاثة أرطال
 بهاكف معظمه من الماء (8) ونظيل من الدهن (11) وبرونين قفل (8) وأكبر
 جزء من ملح متكامل السو يسمى ملح (40). ويتكون من ثلاثين احلايا المعصية
 ومقسم إلى قسمين حيث يتحكم الحجاب الأيمن من الدماغ في الحجاب الأيسر من الجسم
 والعكس بالعكس. والدماغ هو الجزء المسئول عن التفكير المركب. ووظائف الحجاب
 انفرادي ودمج لشري لونه مثل لون اللحم وياعم للدرجة أنه يمكن فصله بالسكين

ولشيء، المميز للسطح الخارجي للمخ البشري هي قشرة أو لحاء المخ، وهي تظهر كثايا متموجة لها سمك قشرة البرتقال. وتلك الأنسجة غنية بخلايا المخ، وتغطي مساحة ورقة جريدة مزدوجة إذا تم فردها. وتتضح أهميتها من حقيقة أن قشرة المخ تمثل (70٪) من الجهاز العصبي فـالخلايا العصبية متربطة معا بألياف عصبية يبلغ طولها مليون ميل وتوجد في المخ لبشري مساحة كبيرة من القشرة التي لديها وظيفة محددة، مقارنة بأي مخ للحيوانات الأخرى، مما يسمح بحركة غير عادية، وقدرة فائقة على التعلم. (جينسن، 2007: 31-32).

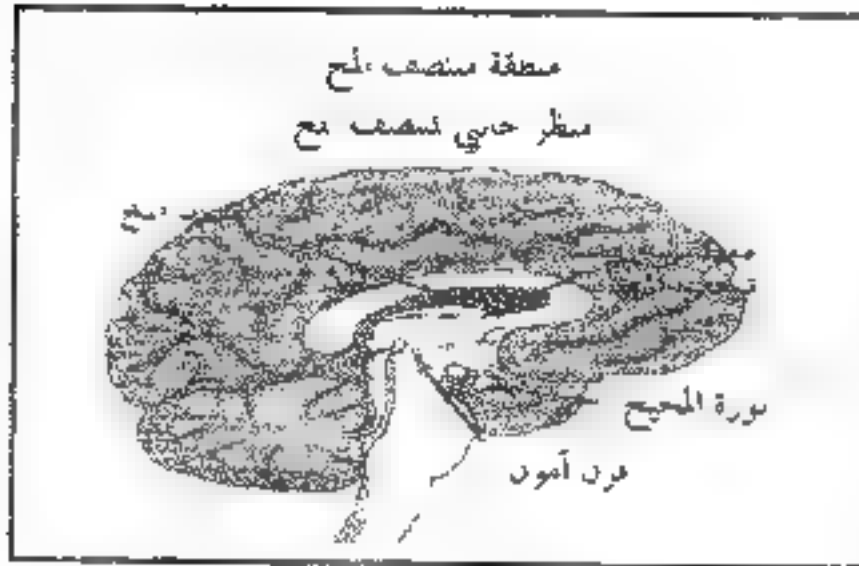
الفصوص الأربعة



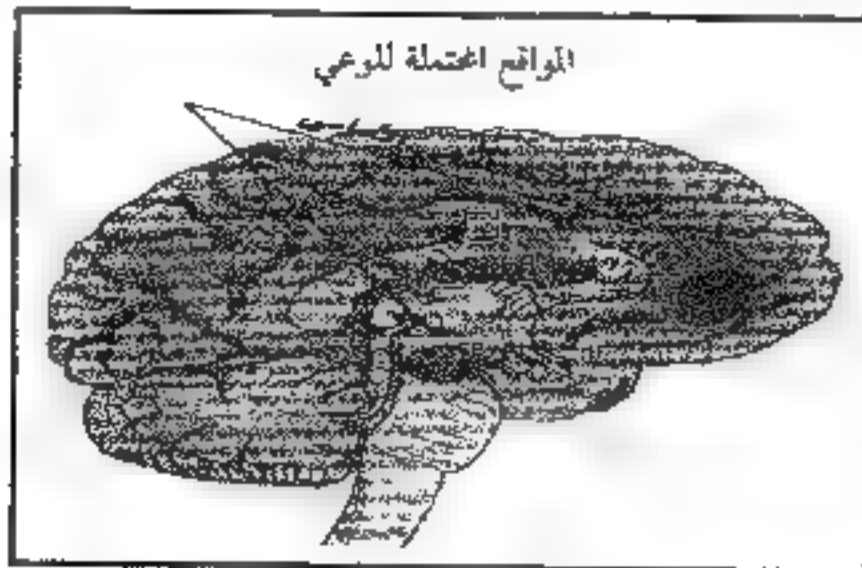
يتكون الدماغ من (4) مناطق أساسية تسمى الفصوص: القص الأمامي والخلفي والجداري والصدغي. يقع القص الخلفي في منتصف مؤخرة المخ، وهو مسئول بشكل أساسي عن حاسة الرؤية أما القص الأمامي فيقع في منتصف الجبهة، وهو مسئول عن الأفعال الإرادية مثل إصدار الأحكام والإبداع، وحل المشكلات، والتخطيط بينما يقع القص الجداري في أعلى منطقة خلف المخ، ومهامه تشمل استيعاب الوظائف المتعلقة بالحواس والدقة. أما القص الصدغي (في الجانب الأيمن والأيسر) فيقع فوق وحول الأذنين، وهو المسئول بشكل أساسي عن السمع والذاكرة

والملح واللحمة. ولكن على الرغم من هذا التقسيم إلا أن هناك تبادلاً وتداخلاً بين وظائف تلك العصور. (جينسن، 2007: 32).

منطقة منتصف الملح



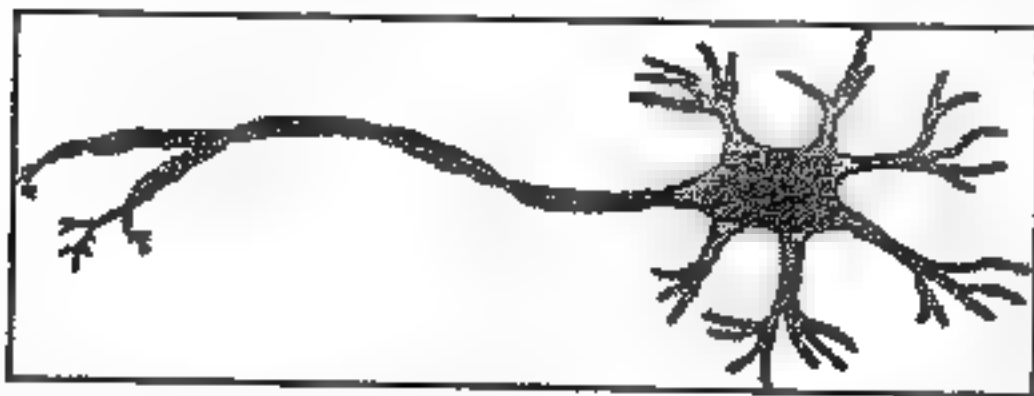
يشمل الجزء في منتصف الملح أو اللب (أحياناً يشير له كمطقة قلب الملح أو مركز البطم، الحركي الطرفي) منطقة قرن آمون، والمهد وما تحت المهاد، ولورة المحيح وتلك اسطفة تمثل حوالي (20٪) من حجم الملح، وهي مسئولة عن النوم و الانفعالات، والانتباه، وتنظيم عمميات الجسم والهرمونات، والحس، والشم، وإبرز معظم المواد الكيميائية للمح



وجزاء المح الذي يمثل ذاتك الداخلية أو التفكير الواعي - ليس واضحا تماما ومن الممكن أن يكون الجانب الواعي موزعا حول قشرة المخ، أو قد يقع بجوار التكوين الشبكي فوق جذع المح ولكن يعتقد بعض العلماء أن مكان الوعي في مقدمة الفص لأيسر، أو اللحاء الحجاجي الأمامي.

لدحاء الحسي (الذي يرافق مستقبلات الحلد) ولدحاء الحركي (للارم للحركة) هم الشريطان لضيقان الوجودان عبر أعصى منتصف المح في الفص الحداري والخرء الخلفي السفلي من المح يسمى المخيخ، وهو المسئول الأول عن بعض جوانب التوازن وهيئة لحم والحركة والموسيقى والإدراك

يبدأ التعلم من مستوى خلوي ميكروسكوبي، حيث د اوحدة لوظيفية أساسية للظام العصبي هي الخلية العصبية حيث إنها هي المسئولة عن استيعاب المعلومات، وتعمل ذلك من خلال تحويل الإشارات الكيميائية إلى إشارات كهربائية والعكس وبمقارنة سذكر أن ذبذبة لعاكهة لديها مائة ألف خلية عصبية والعار لديه خمسة ملايين خلية عصبية، و نقرود لديه 10 ملايين، وللإنسان حوالي مائة مليون خلية عصبية يوجد في الشخص البالغ حوالي ضعف عدد الخلايا في صبح طفل عمره عام والمليمتر المكعب الواحد (1/1600 جزء من بوصة) من سبيخ لمح به أكثر من مليون خلية عصبية، وكن واحده سمكها 50 ميكروا



هل نفقد عقولنا؟ جميعنا نفقد بعض من خلايا لمح طوال الوقت نتيجة التحلل وعدم الاستخدام ولتآكل بالاحتكاك ويقدر العلماء أن فقدان الخلايا العصبية يتم بمعدل حوالي 18 مليون خلية سويا من سن 20 إلى 70 سنة. ولكن ذلك لا يمش أية

مشكلة لسبين، أولاً حتى لو فقدن نصف مليون خلية عصبية يومياً سيستغرق الأمر قروناً لكي نفقد كلها والسبب الثاني أنه على الرغم من عملية التعلم الطبيعية فإن الأبحاث الحديثة توضح أنه يستمر نمو خلايا عصبية جديدة في المخ على الأقل في منطقة قرن آمون (أريكسون وآخرون 1998).

ونمو لخلايا عصبية في قرن آمون قد يتيح عن "التمرين" والمقصود به إما تمرين بدني أو تمرين عقلي عن طريق الاشتراك في الأنشطة المعقدة لاستفكير أو التحفيز للذهني الحاد وفي الحقيقة فإن التجارب التي أجريت على الحيوانات توضح (فان براج وآخرون 1999) أنه مع الإثراء المناسب يزيد عدد الخلايا العصبية في قرن آمون بسبة 25٪ إلى 40٪ وبالتالي فإن السؤال الذي تطرحه لنفسك في نهاية اليوم لن يكون: كم خلية خسرتها اليوم بل كم خلية تمت لي؟ (جينس، 2007، 32-34)

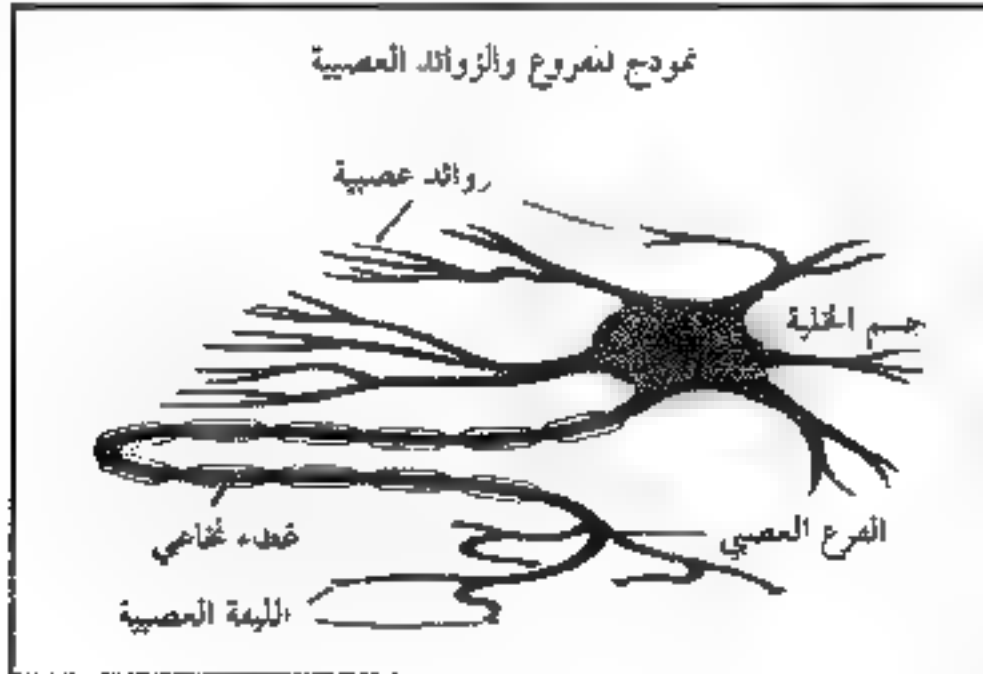
خلايا المخ



يوجد نوعان من خلايا المخ الخلايا ذات لعراء العصبي والخلايا العصبية. والخلايا ذات العراء العصبي تعرف بأنها أيضاً تربط بين الخلايا العصبية، وليس لديها جسم الخلية، وتتركز بعشرة أضعاف في المخ بأكثر من عدد الخلايا العصبية ومن الصعب تخيل هذا العدد ولكنه يعني أنه عند ميلاد الإنسان تكون هناك حوالي ألف مليون خلية ذات الغراء العصبي - أي أكثر بمائة مرة من عدد النجوم المعروفة في مجرة درب التبانة وقد أوضح تشريح مخ "اينشتاين" أنه على الرغم من أن حجمه متوسط

ولكن كان يوجد به عدد أكبر واضح في الخلايا ذات الغراء العصبي، ولكن الأبحاث الحديثة أظهرت سمات غير معتادة لمح هذا العبقري أيضا (ويتلسون وآخرون 1999) والدور المكلفة به الخلايا ذات الغراء العصبي متعدد الأوجه، وغالبا يشمل إفرار النخاع للألياف العصبية، ودعم وصول الدم للمح، ونقل العناصر الغذائية للمح، وتنظيم جهاز المناعة

والخلية العصبية التي تعمل كما يجب تستمر في نقل وتجميع وتوليد المعلومات عبر الفتحات المنتهية في الصغر التي تسمى الشبكات، والتي تربط الخلايا ببعضها البعض كما أن الخلية العصبية ليست مستقلة بذاتها، بل كل خلية تعتبر أداة لنقل المعلومات دائما مشعولة، وتولد شعلة نشاط، وفي الحقيقة فإن الخلية العصبية الواحدة قد تترايط مع ما يقرب من ألف إلى 10 آلاف خلية عصبية أخرى وكلما زاد عدد تلك الترابطات كان ذلك أفضل ويحدد إجمالي عدد الترابطات الواصلة بين الزوائد العصبية لجسم الخلية في أية لحظة الطريقة التي سنقل بها الخلية المعلومة أي إن التعلم يعتمد على عمل مجموعات، أو شبكات من الخلايا العصبية



وعلى الرغم من قدرة جسم الخلية على الحركة فإن معظم الخلايا العصبية الناضجة تظل في مكانها، وتمتد الليفة العصبية إلى الخارج وبعض التقلبات للألياف

العصبية تتحكم فيها العوامل الوراثية، والبعض الآخر يحدث كنتيجة لتحفيز اليثي وعلى الرغم من أنه لكل خلية عصبية توجد ليفة عصبية واحدة فإن لديها العديد من الزوائد العصبية، والتي تمتد أيضا من داخل الخلية كما الليمة العصبية، والعكس صحيح. وعندما تتقابل ليفة عصبية (وهي اسداد رفيع شبيه بالقدم) مع زوائد خلية مجاورة تحدث عملية التعلم، حيث يحدث الاتصال، وتنتقل المعلومات

تذكر أن الليفة العصبية ترتبط فقط بالزوائد العصبية، والروائد لا ترتبط مع بعضها البعض. ولكي ترتبط الليمة العصبية بآلاف الخلايا الأخرى فهي تقسم نفسها بشكل متكرر إلى عدة أفرع وتنقل الخلايا العصبية المعلومات التي تسير وتتدفق في اتجاه واحد فقط. كما أن الروائد العصبية تتلقى المدخلات من الليفة العصبية، وتنقل المعلومات لجسم الخلية، ثم تنتقل المعلومات لليفة العصبية التي تنقل المعلومات بدورها لخلية أخرى عن طريق الزوائد العصبية وهكذا

والليفة العصبية لها وظيفتان أساسيتان. نقل المعلومات في شكل تحفيز كهربائي ونقل المواد الكيميائية. وتختلف أحجام الليف العصبية، ولكن أكبر عينة تمتد لحوالي متر واحد. وكلما زاد سمك الليفة العصبية تم نقل الكهرباء (والمعلومات) بصورة أسرع. والنخاع هو مادة دهنية تتكون حول الليف العصبية، وتحيط بالليفة العصبية بدرجة محددة، ووجود النخاع لا يسرع فقط من نقل الكهرباء في المح (حتى 20 ضعفا) ولكن أيضا يقلل التدخل من التفاعلات المجاورة. كما أن وجود نقاط التصرع في الليمة العصبية بالإضافة إلى النخاع يحسن من النبضات الكهربائية بسرعات تصل إلى 120 مترا في الثانية أو 200 ميل في الساعة. (جيشن، 2007 34 35).

استبصارات التعلم

إن التعلم يغير شكل المخ وهذا حقيقي. كل تجربة وخبرة جديدة تمر بها تغير حقا من التركيب الكيميائي الكهربائي وعلى الرغم من أن العلماء ليسوا متأكدين تماما من كمية حدوث ذلك، فإما يعرف أنه عندما يتلقى المخ مثيرا من أي نوع يتم تنشيط عملية الاتصال بين الخلايا. وكلما كان المثير جديدا ويمثل تحديا (إلى حد ما) فعاليا نشط خلايا أكثر أما إذا لم يكن المثير ذا معنى للمخ فسوف تأخذ المعلومات

أولية أقل، وتترك فقط أثراً ضعيفاً. وإذا كان تقدير المخ للشيء بأنه مهم بالقدر الكافي لحفظه في ذاكرة المدى الطويل يحدث احتفاظ بالمعلومة في الذاكرة. ويسمي العلماء عملية نقل الإشارات الكيميائية الكهربائية إلى ذاكرة المدى الطويل عملية التذكر.

ويجمع العلماء الآن على أن تكوين الخرائط المعرفية الموجودة في مخ الإنسان ليست نتاج عامل الوراثة وحده أو الغذاء، بل هي نتاج تفاعل ديناميكي عبر مراحل النمو، حيث تتأثر جينات محددة بعوامل بيئية خاصة وتركز الأبحاث الحالية على ما يسمى بـ "نوافذ الفرص" وهي تشير لفترة أعلى استعداداً للتعليم ومن المعتقد أن التعرض للحافز المناسب أثناء تلك الأوقات لكي يصل فيها التعلم لذروته يريد من فاعلية وشهية الطفل الطبيعية للتعلم وخاصة التعلم المرتبط باللغة والموسيقى والحركة. والجينات ليست نمادح للتعلم، ولكنها تمثل مرحلة كبيرة للتعلم، وبالتالي إذا ولد الطفل بجينات العبقرية، ولكن نشأ في بيئة غير ثرية، تقل احتمالات أن يصبح عبقرية والطفل الذي لديه جينات متوسطة، ولكن نشأ في بيئة مدعمة ومحفزة ذهنياً قد يحقق النجاح الباهر بسبب تلك البيئة. (جينسن، 2007: 35-36).

عوامل التعلم

المتعلم العادي لا يكون عقله كالسطح الفارغ أو الورقة البيضاء، ولكن به مخزون من التجارب والخبرات في المخ المؤهل بشكل عال لتلقي المزيد والخرائط المعرفية تعكس بالفعل أكثر من مجرد عمل المرحلة التعليمية السابقة ونتائج الاختبارات، فتلذ حقاً قطعة صغيرة من خريطة العنكبوت حتى في سن ما قبل المدرسة فإن مع المتعلم يكون قد تم تشكيله بالفعل بعدد كبير من التأثيرات التي تشمل بيئة المنزل، ولأخوات والعائلة ورفقاء اللعب والجينات والصدمات العصبية والتوتر والجروح والعنف والطقوس الثقافية والتوقعات وفرص إثراء المعرفة والارتباطات الأولية والنظام الغذائي وأسلوب الحياة.

وأي حدث قد يبدو نافها مثل كدمة على لرأس قد يكون له تأثير مدى الحياة على قدرات التعلم على سبيل المثال إذا جرح الفص الصدعي الهش (أو أي منطقة حيوية للمخ) قد يعاني الطفل من مشكلات في وظائف الانفعالات أو الاستيعاب أو الذاكرة وغالباً لا يتم ربط إصابة الرأس بالصعوبات التي تواجه المتعلم. ويوضح هذا المثال مدى تعقيد القضايا التي يواجهها المعلمون.



ويعتبر الألم والتوتر المستمر لفترة طويلة بمثابة عامل آخر يؤثر بالسلب على وظائف المخ فإن الجسم يفرز هرمونات التوتر كرد فعل للخطر، وهذا ما يولد إفراز هرمون الأدرينالين للهروب أو الدفاع عن النفس، والذي يدعم النجاة عند مواجهة الخطر وهذا بالطبع رد فعل للتوتر المزمن والقلق، ويتم استخدام الألية التي تسمى بإنقاذ حياتنا أكثر من اللازم وتجعلنا في حالة دائمة من الانتباه أكثر من اللازم وبمرور

الوقت نجد أن النتيجة هي حدوث تأثير سام على الخلايا العصبية وذاكرة معطلة فإذن الخبرات الممتعة من أخرى تحفز إفراز العناصر الكيميائية (النواقل العصبية) ولذا اتضح أنها تحسن خبرة التعلم (جينس، 2007، 36-37)

مراحل التعلم

يحدث التعلم المثالي في تتابع يمكن توقعه ويشمل خمس مراحل:

1. المرحلة الأولى: مرحلة الإعداد أو المعرض المسبق للمعلومات. والتي توفر إطاراً مبدئياً للتعلم الجديد وتحفز مع المتعلم بترابطات الممكنة تلك المرحلة تشمل إلقاء نظرة عامة على الموضوع وتقديم بصرياً للموضوعات المرتبطة به وكلم رادت حصة للتعلم عن موضوع اردادت سرعة استيعابه للمعلومات الجديدة

2. المرحلة الثانية هي اكتساب المعلومات ويمكن تحقيقها من خلال الطرق المباشرة مثل توفير لأوراق والملصقات للطلاب أو طرق غير مباشرة - مثل وضع بصرياً متعلقة بموضوع التعلم كلا لطريقتين تتجسدا وهما تكاملان بعضهما البعض

3. المرحلة الثالثة: وهي الشرح أو الإيضاح وهي تتكشف الترابط بين الموضوعات وتشجع على التفكير العميق

4. المرحلة الرابعة: تكوين الذكرة والربط بين الأجزاء التي تم تعلمها لكي يمكن مترجعا ما تم تعلمه يوم الاثنين مثلاً أو الثلاثاء

5 وفي النهاية تأتي المرحلة الخامسة: وهي التجميع الوظيفي وهي تذكرنا باستخدام لتعلم الجديد لكي يتم تعزيزه أكثر وتوسيعه، والإضافة إليه.

وفي النهاية فإن التعلم هو تنمية شبكات عصبية موجهة نحو أهداف تذكر أن الخلايا العصبية بمفردها ليست ذكية ولكن المجموعة المتحددة منها التي تعمل مع وفقاً لإشارة معينة هي التي يمكن القول بأنها ذكية وسيمفونية يقفح الخلايا العصبية هي التعلم ذاته كما أن الشبكات العصبية الواسعة الممتدة تنمو مع مرور الوقت من خلال عملية تكوين الترابطات وتقويتها

ويحتصر فإن أهم مراحل التعلم هي الاكتساب والإيضاح وتكوين الذاكرة وسوف نصفها بالتفصيل كالتالي (جينسن، 2007، 37 38).

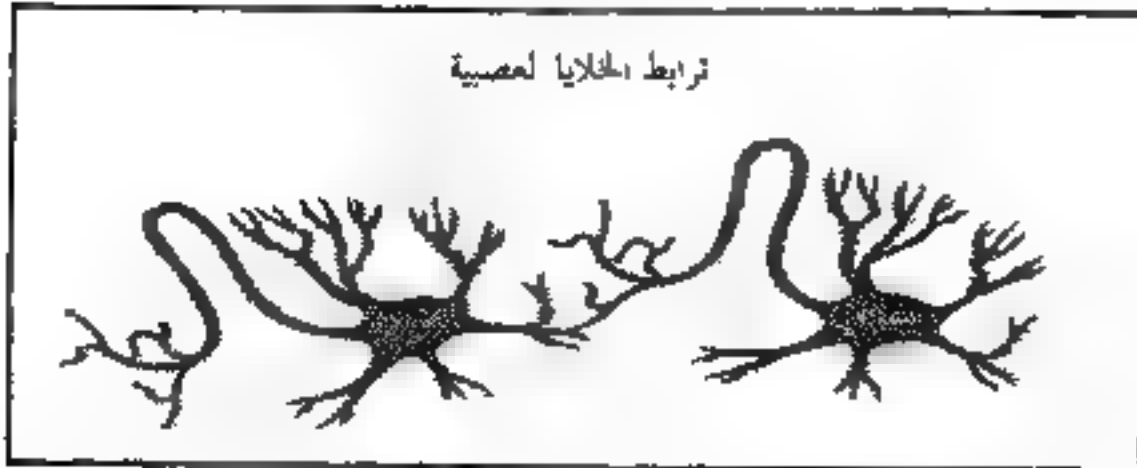
1. الاكتساب

أول مرحلة للتعلم هي تلقي المدخلات عن طريق الحواس، هل يعني ذلك أنك تعلمت؟ من وجهة نظر التعلم دعنا نقول على سبيل المثال أنك سمعت نكتة ساخرة حقاً، فضحكت بصوت مرتفع وأخذت مدحوظة ذهنية بأدك ستخبرها لزملائك غداً في قاعة الغداء ولكن عندما يحين ذلك الوقت قد تنسى النكتة فهل تعلمتها حقاً؟ قل أن عجيب عن هذا السؤال فكر في التالي إذا مسحت خيارات لكى تختار لنكتة التي سمعتها فهل ستعرف عليها؟ غالباً نعم إذن ربما تعلمتها بالفعل! ولكن الترابط كان ضعيفاً ولذلك نسيها سريعاً لفترة من الزمن من الوقت ولم تتمكن من تذكر النكتة فهل ستظل إجابتك عن السؤال كما هي؟ كيف يمكنك أن تقول أنك تعلمت شيئاً إذا لم يكن بإمكانك تذكره؟

هذا النوع الصغير يعكس السؤال الأساسي في التعلم متى يتعلم الطالب حقاً؟ هل يحدث التعلم عندما يتعرض للحظة فهم ويكتشف استنبصاراً ما؟ ربما ولكن لحظة الفهم والاستنبصار قد تضعف ما بين يوم وليلة وبالمثل يضعف تعلم الطالب إذا لم يتم تعزيز ما دخل إلى مخه من معلومات لحظة الاستنبصار لا تؤدي بالضرورة إلى التعلم ويكتفينا خطوة حيوية في عملية التعلم. ولذلك فإن تكوين لروابط بين الخلايا شيء ولاحتفاظ بها شيء آخر وخطا على الترابطات لسليلة شيء مختلف تماماً والنقطة المهمة جداً ما هي لا تخلص بين لحظة لاستنبصار والتعلم لأن لهم نفس التأثير على المخ ولكن لكي نتذكر شيئاً ما فإن الإيضاح شيء مهم وضروري كما يذكرنا مثل الصبي 'التعلم ليس مجرد اكتساب معلومات بل عملية استخدام تلك المعلومات طوال الوقت'

والتعريف العصبي للاكتساب هو تكوين لتراتبات بين الخلايا العصبية وجسم الخلية له فروع رفيعة تسمى بزوائد العصبية وامتداد يسمى اللبنة العصبية، والليفة الواحدة للخلية العصبية تترايط مع الزوائد العصبية للخليا الأخرى وتتكون تلك

الترابطات عندما تكون الخبرات جديدة ولها علاقة ببعضها. أي ببساطة إذا لم تكن المدخلات متناسكة ومترابطة معا مستكون روابط ضعيفة هذا إذا تكونت روابط أصلا ولكن إذا كانت المدخلات مألوفة فإن الترابطات الحالية تصبح أكثر قوة وينتج من ذلك التعلم



وبالتالي فإن مرحلة الاكتساب هي تكوين الروابط أو 'حديث' الخلايا العصبية لبعضها البعض مصادر الاكتساب تمتد بلا نهاية وقد تشمل المناقشة والمحوصة والأدوات البصرية والمثيرات لبيئية والتجارب العملية والتمثيل والقراءة والأدوات اليدوية وشرائط الفيديو والنأمل والمشروعات الجماعية والأنشطة الثنائية ولكن نذكر أن تلك هي الخطوة الأولى لتكوين الترابط وتعتمد بشكل كبير على المعلومات السابقة فالنكتة لن تكون مصححة إلا إذا كان لديك معرفة مسبقة لتكوين الترابطات اللازمة

مثال

إذا التزم أحد طلابك بأداء عمل ما، وظل يؤكد لك قدرته على إنجازه على أكمل وجه، ثم بعد أن قضى وقتا أطول من اللازم في عمل هذا شيء فشل فيه قد تعلق أنت كمعلم وتقول 'لقد رجعت لنا بخفي حين' إلا أنه لا لطلاب ولا زملاؤه يستطيعون فهم ما تعنيه أنت إلا إذا كانوا عالمين بقصة 'حين' ومغري لمثل المأخوذ عن هذه القصة وهكذا نجد أنه من اللازم وجود حلقة ثقافية مشتركة حتى تسمح بفهم أفضل لكل ما يعرض أمام الطلاب.

لا يوجد م يسمى أفضل الطرق للتعليم، ولكن لحكمة القديمة التي تقول إن لطلاب الدين يقومون بمعظم التحدث و لأفعال يتعلمون بأقصى حد، لا تزال قابلة للتطبيق وعلى الرغم من أن الطرق الرسمية للتدريس لا تزال تستخدم في المدارس، فإن المرید من المعلمين يدركون كيف أن الطريقة لتقليدية الوقوف والقاء المحاضرات ضد طريقة المبح في لتعلم ولا يجيد المبح استيعاب أجراء لا حصرها من المعلومات (أي الحقائق). وما يعدي المبح أكثر هو التعرض ذو المعزى للأخط والمأذج الكبيرة والخبرات والتجارب ومن هذا النظام للمعدي سينتهي مبح المتعلم المعلومات التي يظنها مهمة

إذا حدث في يوم من الأيام وصرح المعلم في وجه أحد الطلاب، لأنه كان يجري في أروقة المبنى، ثم عفاه لسوكة المحرف، ثم عاقبه بسبب حركاته في أداء واجبات المدرسة، فقد يحدث بعض التعلم، ولكن هناك فرص ضئيلة لكي يتعلم الطالب

1. المشي بدلا من الركض في أروقة المبنى.

2. أن يكف عن السلوك المحرف وخرق النظام

3. أن يؤدي واجباته المدرسية

وبدلا من ذلك فما سيتعلمه من تلك التجربة هو تجنب الجري في أروقة المبنى في وجود المعلم ومراوغته وردود أفعال واستجابات أخرى غير مرغوب فيها. ويتعرض المبح للاشتراط، ويكون قاعدة عامة لكي يتمكن المتعلم من التكيف مع الوضع. وما تعلمه المتعلم في تلك الحالة لم يكن بكل تأكيد ما أراده المعلم وهذا السيناريو يحدث كثيرا في مدارسنا وفصولنا

هذا سبب أنه من المفيد للمبح تسهيل وجود عدد متنوع من الخبرات أمامه لكي يستخرج منها الطلاب ما يتعلمونه وأن تحديد نسبة الوقت الذي ينبغي فيه على المتعلمين القيام بالأفعال، والتحدث بدلا من الجلوس والاستماع، هي عملية تخصص للعديد من المتغيرات، والتي تشمل خلفية المتعلم، ومدى تعقيد محتوى المادة التي يتم تعلمها، ومدى تحمل مسؤولية، وعموما فإن أفضل أسلوب هو تخصيص حوالي نصف وقتك لطرح الموضوعات، وترك النصف الآخر للاستيعاب، والتجريب، ومناقشة

والقاء نظرة جديدة على محتوى التعلم الجديد، والنتيجة هي وجود تحرك كبير في عملية التدريس، ولا سجد أنفسنا ونحن نكرر ما قمنا بتدريسه مراراً. ن معايير التعليم المعتادة تدعو لمزيد من تفهم العميق، والتفكير النقدي، ومدى أوسع لمحتوى مادة التعلم، ولكن ما يدعو للدهشة والامسغراب هو أنك يمكنك أن تدرس بشكل أعمق أو أوسع (وليس كليهما معاً) بدون توسيع نطاقك الزمني المحدد لك (جينسن، 2007: 38 41)

2. الايضاح

كما أوضحنا مسبقاً، فإن الترابط العصبي قد يحدث بشكل مؤقت ثم يضيع والحال العصبي كالعقار الباهظ الثمن و ملح مشغول بالحفاظ عليه؛ لأهميته في البقاء على قيد الحياة. وللتأكد من أن المخ يحافظ على تلك الترابطات العصبية التي حدثت من التعلم الجديد؛ فمن الضروري وجود الايضاح الإضافي للتأكيد على المعلومات

توجد فجوة كبيرة بين ما يشرحه المعلم وما يفهمه الطالب ولكي نمل من هذه الفجوة، يحتاج المعلم للتيقن من حدوث تفهم العميق، والتغذية المرتدة للطلاب عن طريق تطبيق مبرج من استراتيجيات التعلم المباشر والتعلم الضمني فإذا لم تكن تعرف ما لم يفهموه فكيف ستوضح ما يراد تعلمه بصورة فعالة؟ إن القيام بالتصحيات بينما نستمر في التدريس طريقة مهمة جداً للتدريس مع أخذ المخ في الاعتبار. وبمجرد

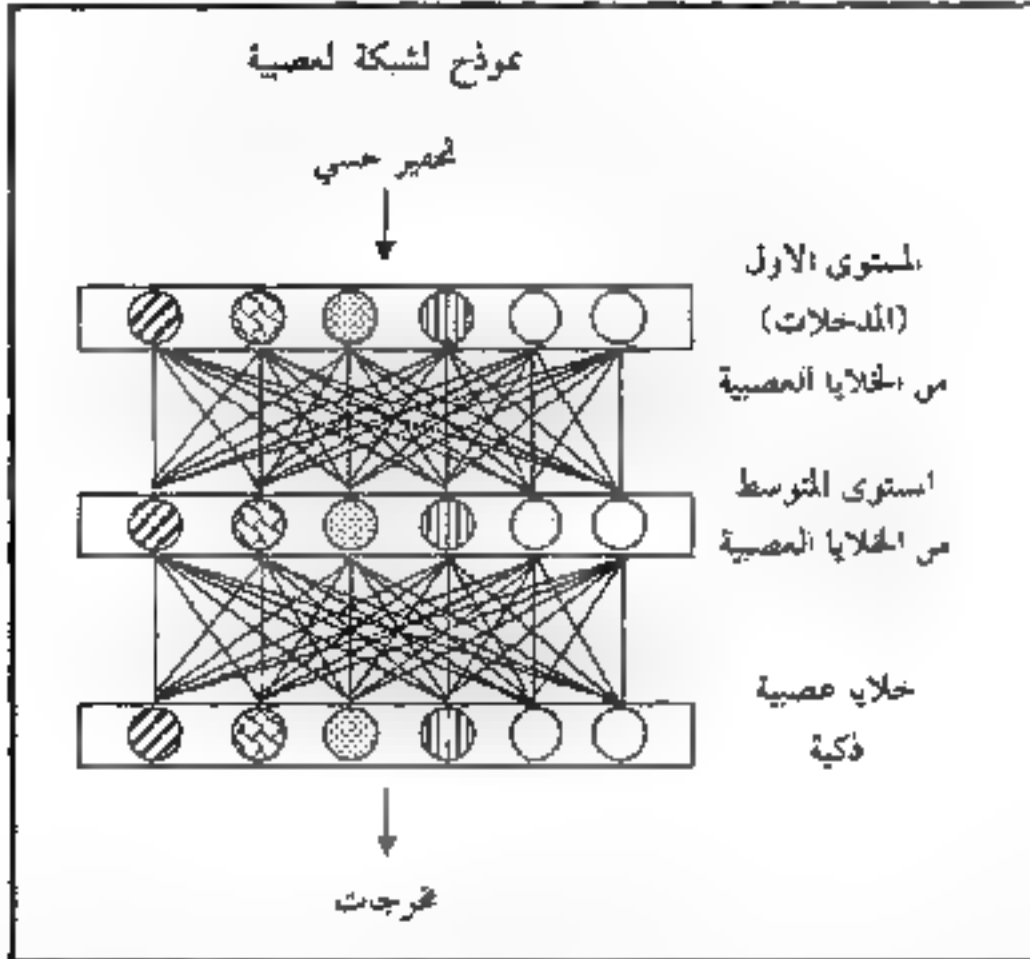


ما يفقد المتعلم ادراكه للمادة التي يتم تدريسها، يخلو غم، وكيف عن استقبال المعلومات. ويقوم المعلمون الخبراء في طرق التعلم المبني على المخ بتعديل مناهجهم قبل أن يحدث ذلك

تنمو الشبكات العصبية من خلال المحاولة والخطأ وكلما زاد التجريب والتعميد المرتدة

والبشر الأكثر ذكاء لا يحصلون على الاجابات أولاً دائماً، ولكنهم يقومون باستبعاد

الاجابات الخاطئة بصورة أفضل من أقرانهم. وتلك القدرة على تجنب الاختيارات السيئة تنمو من خلال المحاولة والخطأ، وليس من خلال من ينجحنا الاجابة الصحيحة، ثم يجعلنا نكررها له. وهذا النوع من الحفظ عن ظهر قلب قد يجرز درجات مرتفعة في الاختبارات الرسمية الموحدة، ولكنه لا يمي تفكيراً على مستوى عال.



وقد كان المفهوم لتقديم للتغذية المرتدة للطلاب كان يعني اجتياز الطلبة للاختبارات، ثم حصولهم على الدرجات وما زال هناك الكثير من المعلمين يطبقون هذا النمط كمنهج راسخ وهناك معلمون يعتقدون خطأ أنهم الوحيدون الذين بإمكانهم توفير التغذية المرتدة الفعالة للمتعلمين ويؤدهر المخ من خلال التغذية المرتدة، ولا يهم أن يكون مصدرها عن طريق شخص واحد فقط فإذا اعتمدنا على معلم واحد لعشرين طالبا أو أكثر فلن يمد ذلك حيث لا يوجد وقت كاف في اليوم، وإذا كان يجب أن يحصل الطلاب على تغذية مرتدة كافية فيجب تفعيل المصادر الأخرى

والطلاب المتفوقون يتكيفون مع تلك العملية ويتعلمون مرجعة وتقييم أحوالهم وأعمال غيرهم ويحصلون على التغذية المرتدة بطريقة انتاجية وعملية، الايضاح هي الخطوة التي تؤكد أن الطالب لا يعيد ويكرر فقط ما حفظه عن ظهر قلب ولكنه يسمي طرقاً عصبية في المح و يربط الموضوعات بطريقة لها معنى وبذلك المرحلة سبق وتمهد لمرحلة التذكر (جيسن، 2007، 41-43)

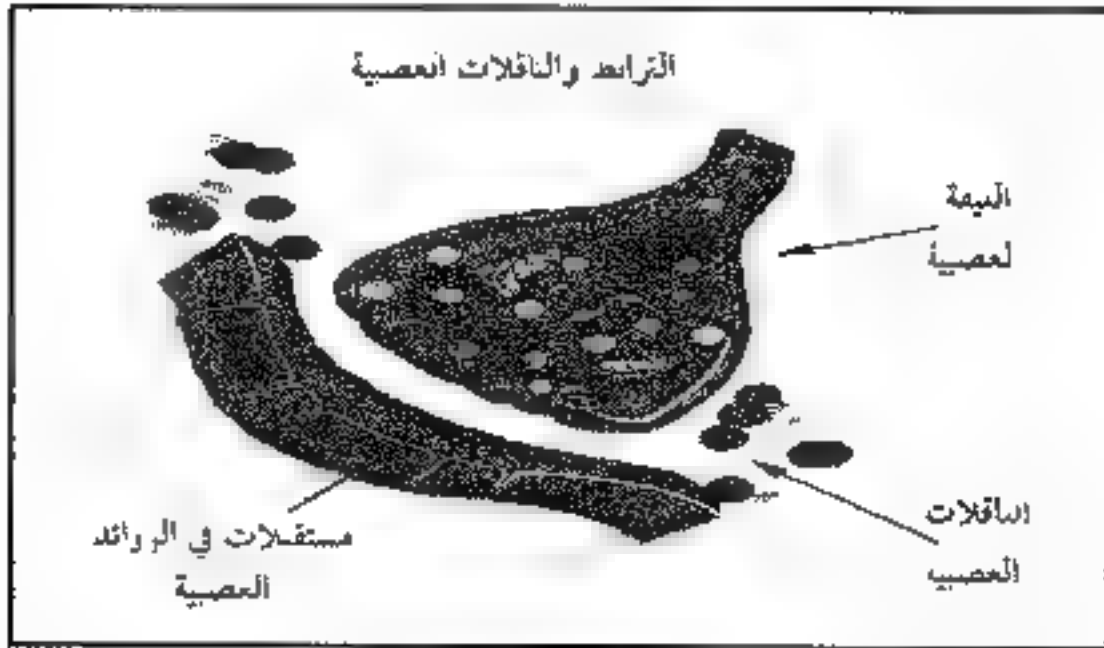
3. تكوين الذاكرة

بعد دخول استراتيجيات الايضاح الموضحة مسبقاً في مباحث لتعليم مستعتقد أن مح لتعلم يجب أن يحتفظ بتعليم اليوم على لدوام ولكن للأسف فإن الأمر ليس بتلك السهولة وأحياناً - حتى بعد توفير الفرص للتجريب والتعامل للتعلم - لا يكون له لك أثر قوي في الذاكرة، لكي تنشط في وقت الاختبار وتوجد عوامل اضافية تساهم في حدوث القدرة على استرجاع المعلومات، وهي تشمل الراحة لكافية، والحدة الانفعالية، والسياق، والتغذية، ودرجة وكم الترابطات، ومرحلة النمو، وحالة المتعلم وتعلمه السابق وكل تلك العوامل تلعب دوراً حيوياً في عمق استيعاب ومعالجة التعلم الذي يحدث. وبينما تقرأ المصول القادمة ستتدول تلك المعلومات بتفصيل أكثر.

كما أن الراحة والنوم مهمان للتعلم؛ حيث يتم حلالهما تعزيز عملية استيعاب ومعالجة المعلومات والانفعالات الحادة أيضاً تقوي التعلم، كما أن ردود الافعال الانفعالية تحفز فراز الناقلات العصبية، وبالتالي تكون تلك علامة بيولوجية على أهمية الحدث والتغذية أيضاً تلعب دوراً، لأن الطعام الذي نتناوله يوفر المواد الخام اللازمة لانتاج كل المواد الكيميائية للذاكرة، والتي تعتبر مهمة جداً وباختصار، توجد عدة طرق كثيرة لتقوية التعلم أو اعراضه من الذاكرة وفق لقوة تكوين الذاكرة

في الشكل التالي تروى العملية الفسيولوجية الأساسية لتعلم تنتقل الشرارة الكهربائية عبر الليفة العصبية؛ حيث تفرز الناقلات العصبية لسد العجوة التي حدثت في الترابط العصبي، وفي غضون تلك العملية التي لا تستغرق سوى ميكرو ثانية، تغطي المواد الكيميائية تلك العجوة (حوالي 50 ميكرونا) ويتم امتصاصها بمواقع

الاستقبال على سطح الروائد العصبية التي تلتقاها. والناقلات العصبية يتم إفرازها وامتصاصها وإعادة امتصاصها من خلال آلاف النضات السريعة التي تنشط كل ثانية وتؤثر الناقلات العصبية على الترابطات العصبية، وتؤدي إلى خلل في التعلم، أو النهوض به أو لا تؤثر على الإطلاق. وعلى سبيل المثال فإن لمستويات المنخفضة من هرمون التوتريكورتيرول أثناء حصة التعلم ليس لها أي تأثير، ولكن المستويات المتوسطة منه تحسن كفاءة الترابطات، بينما تعوق المستويات العالية عملية التعلم ومن ناحية أخرى فإن الناقل العصبي نور أدرينالين له تأثير عكسي؛ حيث إن المستويات المنخفضة منه بلا تأثير؛ ولكن المستويات العالية تحفز التعلم والذاكرة والهرمونات الأخرى مثل ألبروجستيرون والتستوستيرون تؤثر على التعلم. كما أن بعض الناقلات العصبية يمكن أن تتأثر من جانب المعلم - على سبيل المثال يريده الأدرينالين دافسة ولكن مستويات الهرمونات الأخرى لا يمكن تعديلها بسهولة.



((فلتحصل على معلومات بطريقة صحيحة، ثم قم بتقويتها هذه هي العملية التعليمية الأساسية التي تبني الشبكات العصبية المتشابكة في أبحاثنا))

ولكن التعلم يعني أكثر من مجرد بؤرة تركيز في الترابطات العصبية. ومعظم الاتصالات بين أجزاء المخ تحدث خارج نطاق الترابط بين الليفة العصبية والروابط ولزوائد العصبية وعلى الرغم من الوقت الذي نقضيه في تعلم لباء الخارجي للمع

ألا أن العمليات التي تحدث فيه هي أساس آليات الاتصال بالمخ ويوجد حوالي تريليون معدومة مخزنة في المخ (و الجسم) والدم، وتنقل المعلومات لمواقع الاستقبال المتاحة في كل خلية في الجسم ويقدر "ما يلزم هركنهام" من المعهد لقومي للصحة (عام 1997) أن نظام الاتصال ليعيد عن لترايطات العصبية والمكون من البيئيات مسؤول عن حوالي 98/ من اتصالات المخ، ويعتقد أن 2% المتبقية تحدث بارتباطات الناقلات العصبية في نظام الربط بين الليف العصبية ولرود العصبية

الخلاصة

إن التعلم عملية معقدة حيث أنه أكثر من مجرد انتقال شححات كهربائية بين الخلايا العصبية أثناء ترابطها وإن نمو الشبكات العصبية المكونة من خلايا متحدة ومرتبطة معاً يشط تفاعلات معقدة بين الجينات والبيئة، ويتم تعديده بمواد بيرو كيميائية عديدة تذكر أنه لكي تفهم حق محتوى الجديد من المعلومات، يجب أن تتلقى المعلومة في أبسط صورها في ظل وجود اعداد جيد للمادة المطروحة، وفي أثناء تلك العملية تصبح المعلومات مبسطة أكثر من اللازم وخارج السياق، ولكن عندما يحدث الايضاح تجتمع أجزاء الصورة لتتكون ويستج عنها تعلم صحيح (جينسن، 2007، 43-44).

المخ البشري رؤية جديدة وانعكاسات تربوية

سد أن دشس جورج بوش لأب فترة التسعينات كحقبة لدراسة المخ البشري انتشرت لأبحاث التي تركز على المخ البشري وتوصلت تلك الأبحاث لعدد من النتائج، بل ذكر بعض باحثين أن أبحاث مخ تمثل ثورة تعليمية، وتلك لتائج فسرت العديد من النقاط الغامضة في نظريات التعلم وفيما يلي ستعرض أهم تلك النتائج فقد أشار لاكني (1988, Lackney) إلى 12 مبدأ تم استخلاصها من لأبحاث التي أحررت على تعلم المخ البشري وتلك النتائج توصي بضرورة

- 1 محاكاة البيئة من حيث اللون والبيئة أو ما يعرف بتشييد لتدريس architecture teaching والعروض من جانب الطالب وليس من جانب المدرس ومن ثم تتكون روابط في المخ لدى الطلاب

- 2 وجود أماكن خاصة للتعلم في مجموعات لتسهيل التعلم الاجتماعي ومحاكاة متطلبات المخ الاجتماعية أي تحويل المكان لغرف معيشة للمحادثة
 3. الربط بين الأماكن الداخلية والخارجية - الحركة وحث الربط بين القشرة المخية
 - 4 وجود علامات واضحة في الأماكن العامة تشير لمجتمع المدرسة تزيد لدافعية
 5. وجود أماكن آمنة للتعلم.
 6. تنوع المواضيع والأماكن والأشكال والألوان والضوء
 7. تغيير العرض وتغيير البيئة والتفاعل مع البيئة ومحاكاة تطور المخ وتقديم تعليمات للتطورات المقبلة في البيئة
 8. جعل المصادر متاحة من حيث الناحية الفيزيائية وتنوع المواضيع لتشجيع تطوير الأفكار وتكامل تلك المصادر.
 9. المرونة في تقديم المادة
 - 10 وجود أماكن ومواضيع نشطة لتنمية الذكاء الاجتماعي والذكاء الذاتي
 - 11 جعل الأماكن ذات صبغة شخصية
 12. توفير ثراء تعليمي وتنوع من حيث التكنولوجيا ولتعلم عن بعد والتعلم المنزلي.
- و يصوغ تلك النتائج موزا كما يلي:
1. تميز المخ البشري لكل فرد.
 - 2 إن التوتر والشعور بالتهديد يمكن أن يعوق التعلم بل ربما يقتل الخلايا الحية
 - 3 الجوانب العاطفي أو الوجداني مهم للتعلم حيث يوجه اهتمامنا للصحة والتعلم والمعنى والذاكرة
 - 4 المعلومات تخزن وتستدعى من خلال الذاكرة المتعددة ومسارات الخلايا العصبية
 - 5 معظم التعلم يتكون من تحركات وأن الغذاء ودورات الاحتراق لها تأثير على التعلم.
 6. إن المخ نظام تكيفي معقد، والتغير المعال يتضمن كل النظام المعقد

7. إن السامح والبرامج تقود فهمنا - فالذكاء هو القدرة على استخلاص وبناء النماذج

8. المخ وسيلة للقيادة - فالمعنى أكثر أهمية للمخ من المعلومات.

9. التعلم يكون غالباً متميزاً بالثراء ولا يشوبه الإرباك فنحن نشغل الجزء والكل معاً وتأثر بالعوامل المساعدة

10. ينمو المخ بالتناغم مع الأنماط الأخرى - الذكاء يقيم في سياق المجتمع الذي نعيش فيه.

11. ينمو المخ بمستويات متنوعة من الاستعداد.

ويضيف أن تفريد التعلم يشير لأهمية الذكاء الذاتي وأن التعلم القائم على الأنشطة يسانده الآن الذكاء الحركي واستراتيجيات التعلم التعاوني تبدو منطقية بالتوافق مع نمو جسم المعرفة ويسانده الذكاء الاجتماعي وتطور المخ البشري، فالنمو المرتكز على المخ يتطلب طريقة أكثر نظامية لكيفية التعلم وتسهيله، نظرية جوارنر للذكاءات المتعددة تقدم أبعاداً لذلك منها اللفظي والمطقي والبصري والموسيقي والحركي والداني والاجتماعي وهي تعتبر نظرية مكتملة حول ذكاء وتعلم المرتكز على المخ، والخلايا المخية تستمر في النمو طيلة الحياة وهذا يشير ربما لإمكانية حدوث التعلم طيلة الحياة وقد يعاني في تعلم بعض المهارات مثل التزلج في الكبر ولكن نكتسب المهارة بعد ذلك، ويمر نمو ارتباطات عصبية جديدة ومبدأ اللدونة في الارتباطات plasticity in connection مع نمو الذكاء الحركي.

وتشير نتائج الأبحاث إلى أن العاطفة ترتبط بالتعلم، وأن المعلومات الحسية المرتبطة بالسلمس - الموجود في منتصف المخ - ترتبط بمراكز السمع واللمس . المخ، حيث تقيم المعلومات على أنها تمثل تهديداً أم لا ومن ثم ينشأ التوتر، والعاطفة تساعد على التذكر والاحتفاظ حيث تصف التعلم على أنه جيد أو رديء ومن ثم يجب تقديم تعلم آمن ومناخ إيجابي وعلم من أبحاث تعلم المخ أنه عندما تكون لدينا عاطفة حول مهمة فإننا ندمج في التعلم، وقد أكدت أبحاث تعلم المخ أن العاطفة ترتبط بالتعلم بالمساعدة في تذكر المعلومات المختزنة في الجهاز العصبي المركزي.

فالمواطف توجد في منتصف المخ أو ما يطلق عليه نظام limbic system الذي يعد بمثابة مبطوح للحس في القشرة sensory cortex ومركز الصوت في القشرة المخية auditory cortex وعندما تصل المعلومات عبر الحواس الى amygdale يتكون بناء جديد في منتصف المخ حيث تقيم المعلومات على أنها تمثل تهديداً من عدمه وتشتأ استجابة مناسبة للتوتر وتستقر المعلومة فقط في مقدمة القشرة المخية حيث الوظائف المعرفية العليا مع فعل وأثر مناسب، ولكن كيف تصل المعلومة من منتصف المخ إلى مقدمة القشرة المخية ؟

وتشير أبحاث المخ أيضاً الى أن المخ يتعلم بشكل أفضل عندما يواجه تواربين هما التوتر والاسترخاء، تحدياً عالياً وتهديداً أقل، والمخ يحتاج بعضا التحدي وبعض الضغط اليشي الذي يولد توتراً يساعد على تنشيط العاطفة والتعلم، والقلق يقلل من فرص التعلم، وهذا يعني توفير بيئة آمنة يسودها الاسترخاء وتنشيط الاهتمامات الوجدانية من خلال الاحتفالات والشعائر وتشير الأبحاث الى أن المخ يقوم بعمل نموذج، والنموذج هنا يصنع السعادة (الشق الوجداني)، فالمخ يستشعر المساعدة عندما يرتب المعلومات المشوشة والعشوائية، وهذا يعني تقديم معلومات يمكن ترتيبها وتنظيمها في المخ ومن ثم يكون المخ نموذجاً ذا معنى يسهل تذكره وهذا يعني جعل بيئة لتعلم تعكس العالم الحقيقي الذي يتميز بالعشوائية والتشويش والمخ عندما يتاح له التعبير عن سلوك نموذج قام بصنعه يشتأ تربط منطقي له معنى، ويكون التعلم أفضل عندما يتم ربط نشاط التعلم بالخبرات الفيزيائية الملموسة، فنحن نتذكر بشكل أفضل عندما تكون الحقائق والمهارات تم تضمينها بشكل طبيعي بالذاكرة البصرية من خلال نشاط حياتي ينسم بالخبرة، فنحن نتعلم بالعمل، وهذا يعني أن لتعلم يكون أفضل في بيئة تعطي انطباعاً بخبرات تفاعل متعددة تتضمن طرق التعلم لتقليدي كجزء من الخبرة العامة

وتفاعل المخ مع البيئة يقترح بيئة أكثر ثراء لمخ أكثر ثراء، وقد أشار كوتولا (Kotula, 1996) في كتابه Inside the Brain أن البيئة المثيرة تساهم بـ 25٪ من الارتباطات المخية، ومن ثم نحتاج لبيئة يمكن معالجتها يدوياً كما أن المخ يكون تربطات جديدة في أية مرحلة عمرية، فالتجارب المعقدة والمتحدية

مع التعلية المرتدة تكون أفضل حيثل، والمهارات المعرفية تنمو بشكل أفضل مع الموسيقى والمهارات الحركية. ويقول ديفيد سوزا (Sousa,2001) إن أبحاث المخ البشري تمثل ثورة ولكن يجب على قادة مدارس تعديل معارفهم قبل أن يطبقوا نتائجها ويصف SOUSA أنشطة أبحاث المخ والتي عرفت بحقية المخ التي بدأت في التسعينات من القرن الماضي بأنها ثورة جديدة فهي تشمل كيف تتكون المعرفة والعمليات المتضمنة في تفسير المعلومات وللأسف يدخل لعدم الفصل في لتسميات ليدرس الطلاب بمعلومات ارتكزت على تربويات لتستينات، فمخ الطلاب الآن يختلف عن مخ الطلاب قبل 20 عاماً (Carper,2000)

نماذج التعلم

إن لكل فرد طريقة مختلفة يكتسب بها المعلومات وهذا ما أشارت إليه عدد من الدراسات لتربوية ومن النماذج الشائعة في هذا المجال ثلاثة

- 1 المتعلمون اصصريون وهم الذين يعتمدون بالدرجة الأولى على حاسة البصر في مداخلاتهم، أي الأشياء التي يرونها كالمواد المكتوبة والصور والخرائط وغيرها وتمثل هذه شريحة كبيرة من المتعلمين قد تبلغ 60٪ من مجموعهم هناك المتعلمون لسمعيون الذين يعتمدون وبصورة كبيرة على السمع في اكتساب معظم معارفهم وتمثل هذه الفئة 15٪ من مجموع المتعلمين
2. وفئة المتعلمين لتبسيين هذه الفئة تشمل 10٪ من المجموع العام للمتعلمين وتعتمد على اكتساب المعلومات عن طريق الأداء أو اللمس أو التذوق
- 3 وهناك المتعلمون الحركيون والذين تكون حركة الجسم جزءاً من عملية التعلم لديهم وتشمل هذه الفئة 15٪ من مجموع المتعلمين

اسلوب التعلم

إنه في غاية الأهمية أن يتعرف المعلم على أساليب التعلم لدى تلاميذه إذا كان المتعلم ذا ميول تحليلية أو كلية.

1. فالمتعلم التحليلي: هو الذي يتعلم بسهولة عندما تقدم له المعلومات في خطوات قصيرة ومنطقية كما ويتحلى هذا المتعلم بالمنطق ويجب اتباع التعليمات المحددة

ويميل إلى النقد والاستفسار ويجد حفظ التفصيلات ممثلاً ولذا يجب مراعاة هذه الصفات عند تعليم هذا النوع من المتعلمين، وأخذها بعين الاعتبار عند تدريسه.

2. أما المتعلم الكلي؛ فهو الذي تعلم بشكل أفضل عندما تقدم له المعلومات كوحدة واحدة وككل. ومن مزاياه أنه يميل للتحويل والمرح ويستجيب لثناء لانتصارات ويندمع في القصة ولا يركز على الحقائق المنفصلة ويكره حفظ الحثيات الصغيرة ويستطيع تحديد الأفكار الرئيسية للنص ويستخدم السياق للتعرف إلى المفردات الغريبة وغيره المألوفة.

وهنا تجدر الإشارة إلى أنه لا يمكن تصنيف المتعلم على أنه كلي بحث أو تحليلي بحث ولكن قد نكون ميوله الكلية أكبر من ميوله التحليلية أو العكس.

وقد تكون القناة الإدراكية الأقوى لدى المتعلم الكلي أو التحليلي إما البصرية أو السمعية أو اللمسية أو الحركية فيكون المتعلم الكلي متعلماً بصرياً أو متعلماً سمعياً أو متعلماً لمسياً حركياً أو مزيجاً من هذا أو ذاك وكذلك الحال بالنسبة للمتعلم التحليلي

ونستخلص مما سبق بأن هناك طرقاً وأساليب تتفق مع الناس قد لا تناسب مع أناس آخرين لوجود فروقات في القدرات والميول وإن النجح الاستراتيجيات هي تلك التي يختارها المعلم بعد دراسة وتقييم المتعلم وذلك حتى تكون الاستراتيجية المستخدمة موفقة لنموذج التعلم لدى المتعلم. والإستراتيجية هي تقنية أو مبدأ أو قاعدة تساعد على تسهيل اكتساب وصبط وخزن واسترجاع المعلومات التي تقدم في المواقف التعليمية المختلفة، فكل طريقة يستخدمها الدارس هي استراتيجية ويستخدم المعلم العادي الكثير من الإستراتيجيات في التعلم ويتعلم تلاميذه كيف يستخدمون نفس الطرق في دراستهم.

إن اختيار لطريق المناسبة في التعلم واستخدامها عند الحاجة هو فن يجد ذاته وهو مهارة يمكن التدريب عليها، فعندما يختار المتعلم الطريقة الأسهل والأقوى للتعلم فإنه يتعلم بشكل أسرع وأفضل، وأحياناً قد يتعلم الفرد الطريقة من غيره وأحياناً أخرى تكون من ابتكاره شخصياً وبقدر نجاح هذه الطريقة أو تلك ومدى فعاليتها

تتعرز لدى الفرد إعادة استخدامها وتصبح بالسبة له استراتيجية يستخدمها ليكتسب المعلومة، ويحتفظ بها إلى حين يطلب منه استرجاعها واستخدامها

إلا أن عددًا من التلاميذ قد تنقصهم مهارة اختيار طريقة التعلم المناسبة لهم وهؤلاء بحاجة إلى من يرشدهم ويسهل لهم التعلم وذلك بالتوجيه والتدريب لاستخدام استراتيجيات محددة تتناسب ونقاط القوة والضعف لديهم وتتماشى مع أسلوبهم التعليمي، لأن التدريب المناسب على الاستراتيجيات المحددة يمكنهم من استخدامها عند الحاجة

وهناك محددات تجعل من استراتيجية التعلم مناسبة أو غير مناسبة وهذه المحددات هي:

1. ميول الدارس التعليمية كلي أم تحليلي.
2. أسلوب الدارس التعليمي بصري أو سمعي أو لمسي أو حركي
3. نقاط القوة والاحتياجات لديه القوات الإدراكية لأقوى والأضعف
- وهناك عدد من استراتيجيات التعلم المحددة التي يمكن أن يستفيد منها المعلم في التدريس في نسبة قدرات وميول تلاميذه ومن هذه الاستراتيجيات
1. إستراتيجية الخبرة اللغوية.
2. إستراتيجية الرقابة الذاتية
3. إستراتيجية الطريقة اللغوية
4. إستراتيجية نثر الصص (عادة السبك).
5. إستراتيجية نشاطات يدوية بصورة ألعاب كالدومينو مثلاً

وهنا يأتي دور المعلم الفعال في اكتشاف قدرات وميول تلاميذه ونقاط القوة والضعف لديهم وأي نوع من المتعلمين هم ليقوم بعدها بوضع بعض لأسس التي قد تساعد على التدريس ومراعاة الفروقات الفردية بين تلاميذ الصف الواحد.

وقد يختصر المعلم على نفسه الشيء الكثير إذا ما فهم أن التعلم يحتاج إلى قدرة وقد تتوفر قدرات مشابهة عند بعض الأفراد ومع ذلك يتعلم أحدهم أفضل من

الأخر فالتعلم يحتاج إلى وسيلة ولكل فرد وسيلته للوصول إلى الهدف. والمعلم الناجح هو الذي يتعلم من تلاميذه الطريقة التي يعلمهم بها، مراعيًا الذكاءات المتعددة لديهم.

ومن المهم أيضاً أن يحاول المعلم التنسيق بين نموده التعليمي (أن يكون أسلوب تعلمه كلياً حركياً أو كلياً نصرياً) مع أسلوب تعلم التلاميذ.

فكلما كان هناك توافق كان هناك إقبال على الدرس وقد يساعد على تقليل الاحباط والملل الذي قد يصيب التلاميذ إذا ما تعارضت أساليبهم مع أساليب المعلم، وعليه فعلى المعلم أن يراعي أن هناك طرقاً وأساليب تتفق مع فئة من الناس لا تناسب مع الناس الآخرين لوجود فروقات في القدرات والميول والتي يجب أن تراعى لإيصال المعلومة للتلاميذ بطريقة صحيحة (قد يكون من غير المجدي أن يكرر المعلم نفس الأساليب وطرق التدريس عند تدريس نفس الدرس لصعوبة مختلفة)

[/http://arz.wikipedia.org/wiki](http://arz.wikipedia.org/wiki)

مراجع الفصل الأول

المراجع العربية

- 1 جروان، فتحي، (2009)، الموهبة والتفوق والإبداع، لاردن دار الفكر
- 2 جيسس، إيريك (2001)، التعلم المبني على العقل، الطبعة الأولى، السعودية مكتبة جرير
- 3 حسين، محمد عبد الهادي (2006) نظرية الذكاءات المتعددة ونموذج تنمية الموهبة، طبعة الأولى، مصر، دار الأفق للنشر والتوزيع.
- 4 الروسان، فاروق (1996) أدوات قياس وتشخيص الموهوبين في الأردن، الورشة الإقليمية حول تعليم الموهوبين والمتفوقين، 121- 154
- 5 زحلق، مها (1996) التفوق والمتفوقون، اللجنة الوطنية لقطرية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة التربية، العدد (117)، 93 - 104.
- 6 لسرور، باديا هامل، (2003) مدخل الى تربية الموهوبين والتميزين (ط 4) الاردن، دار الفكر للنشر والتوزيع
- 7 الشخص، عبد العزيز (1990) الطلبة الموهوبون في التعليم العام بدول الخليج العربي: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم، ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم لأساسي بدول الخليج العربية، السعودية، مكتب التربية العربية لدول الخليج
- 8 الشياحي، خالد حليل (2005) الأطفال الموهوبين والمتفوقين (أساليب وطرائق رعايتهم)، الامارات دار الكتاب الجامعي
- 9 الصاعدي، ليلى (2007) الموهبة والتفوق والإبداع واتخاذ القرار رؤية من واقع المناهج، الطبعة الأولى، لاردن دار لحامد للنشر والتوزيع.
- 10 عبد العزيز، سعيد (2006)، المدخل إلى الإبداع، الطعة الأولى، لاردن دار الثقافة للنشر والتوزيع

- 11 عبيدات، دوقان وأبو السميد، سهيلة (2005) الدماغ والتعلم والتفكير، الطبعة الثانية، الاردن: دار ديونو للنشر والتوزيع
- 12 القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبد العزيز والصمادي جميل (1995) المدخل إلى التربية الخاصة، الطبعة الأولى، الإمارات العربية المتحدة دار القلم
- 13 القمش، مصطفى والمعاطة، حليل (2011). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الثالثة، لاردن دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
- 14 الكعبي، فاطمة أحمد (2007) تربية الموهوبين والمتفوقين استراتيجيات وتطبيقات، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- 15 المعاطة، خليل، والوالير، محمد (2000) الموهبة والتفوق، الطبعة لأولى، الاردن دار العكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- 16 مسي، محمود والبناء، عادل سعيد (2002) إعداد برامج للكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم من مرحلة التعليم قبل المدرسي إلى مرحلة التعليم الجامعي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (35) إبريل، ص 29-65

المراجع الأجنبية

- 1 Carper, J (2000) **Your Miracle Brain**. Harper Collins. New York.
- 2 Davis, Gary, A (1994) **Hand book of Gifted Education** U.S.A 7-
Gross, M U, (1992), The use of radically acceleration In cases of
extreme Intellectual precocity. **Gifted child Quarterly**, 36, 91-99
3. Feldhusen, J F, Hoover, S. M, & Saylor, M F., (1990)
Identification of gifted students at the Secondary Level Moner,
NY Trium.
4. Gallagher, J J, (1985) **Teaching the Gifted child** Boston: Allen and
Bacon, Inc.
5. Gardner, H (1983). **Frames Of The Mind: Theory Of Multiple
Intelligences**. Basic Books, New York.
6. Gardner, H (1993) **Creative lives and Creative works: asynthetic
Scientific approach**, In R J sternberg (Ed.), The nature of creativity
(pp. 298-321) New York: Cambridge university press.
- 7 Hallahan, D, Kauffman, J, (2003). **Exceptional Learners**. Eng
Lewood Cliffs New Jersey, prentic - hall.
8. Reis, Sally M and Renzulli, Joseph, S. (1989) **The Secondary
Traid Model**, Creative Learning press.

مراجع الإنترنت

- 1 Google picture
2. <http://arz.wikipedia.org/wiki/>
- 3 <http://www.mawhiba.org/Mawhiba/Mawhiba3-0-0/Mawhiba3-1-0/subjects/pages/sdetail.aspx?str=45,042909c4-1472-470d-8ee7-310f2496b165,1#>
4. <http://abooba.maktoobblog.com/1457434/%>

الفصل الثاني

خصائص الأطفال الموهوبين والمتفوقين

مقدمة

أهمية دراسة الخصائص السلوكية العامة للطلبة الموهوبين

خصائص الأطفال الموهوبين

تصنيفات خصائص الموهوبين

تصنيف مكتب التربية الأمريكي لأشكال التفوق

خصائص الموهوبين حسب مكتب التربية الأمريكي

الخصائص السلوكية التي تعتبر مؤشرات على الموهبة في سن ما قبل
المدرسة

مقارنه بين الطائفت الموهوب والذكي

حياة الموهوب المستقبلية

خصائص البيئة الأسرية للأطفال الموهوبين والمتفوقين

دراسات تناولت خصائص الموهوبين

مراجع الفصل الثاني

الفصل الثاني

خصائص الأطفال الموهوبين والمتفوقين

مقدمة

هناك عدة مفاهيم وألفاظ تطلق على الأطفال الموهوبين، فقد يقال عنهم بأنهم أذكىاء، أو عباقرة أو نوابغ مبتكرين أو «فلتات الحيل»، وإذا كانت هذه الألفاظ تعبر عن معاني المدح والثناء، ووصف الموهوب بصفات إيجابية موية، فهناك بعض الناس من يصفهم ويصورهم بصورة خاطئة فيرى بأنهم شاذون، غريبو الأطوار، محبولون، وأنهم من ذوي الاضطرابات العصبية وغير مستقرين نفسياً والسؤال هنا هل الأطفال الموهوبين المبدعين لديهم شيء من هذه الصفات أم تلك ؟ كذلك فإن جميع فئات الاطفال التي لديها إعاقات (عقلية، سمعية، حركية . . . إلخ) لديها حاجات تربوية خاصة بسبب وجود ضعف ما واحد أو أكثر من مظاهر النمو العقلي أو الحسي أو الجسمي أو السلوكي إما الاطفال الذين سسيفهم فإن لديهم قدرات متميزة في بعض مجالات النمو وهذا التميز في الأداء يجعلهم ذوي حاجات تربوية خاصة، فالأطفال الموهوبون والمتفوقون يشكلون تحدياً خاصاً لمعلميهم ولذويهم، وكذلك فهم يمثلون مصادر عطاء ومساهمة متميزة تحتاج إليها جميع المجتمعات الإنسانية www.aghareed.net/parent/documant.gift.doc

اهمية دراسة الخصائص السلوكية العامة للطلبة الموهوبين

إن دراسة لخصائص السلوكية تساعد اخصائي علم النفس و نمو في تحديد الظواهر النمائية غير العادية التي قد تظهر لدى بعض الاطفال مثل التأخر النمائي أو إبراز و اظهار قدرات عالية تفوق المستوى العمري للعنة التي ينتمون إليها أيضا يتم التعرف على حاجاتهم واهتماماتهم ومن ثم تقديم الخدمات المناسبة لهم ضمن البيئة المناسبة لهم. ومن الضروري استخدام قوائم الطلبة الموهوبين والخصائص السلوكية

كمحرك في عمية التعرف أو الكشف عن هؤلاء واختيار البرامج التربوية الخاصة لهم، وأخيراً إن دراسة الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين تساعد في اختيار البرامج التربوية والإرشادية الملائمة وفق حاجات هؤلاء الموهوبين والتي يتم بناؤها على معرفة الخصائص العامة لهم (عبيد، 2000، ص 32)

خصائص الأطفال الموهوبين

هاك العديد من الباحثين الذين قاموا بدراسات هدفت إلى وصف خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين، من مثل دراسات تيرمان. فقد ألخص كل من تيرمان وأردن (Terman & Oden, 1951) خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين قاموا بدراستهم على النحو الآتي: إنهم يتمتعون بوضع جسمي ولياقة بدنية أفضل من أقرانهم، وكذلك يظهرون قدرات عالية في القراءة واستخدام اللغة والمهارات الحسابية والعلوم والآداب والفنون والتهجئة، ومعلومات واقعية في التاريخ والشعوب، ولهم اهتماماتهم الدائمة، فهم يتعلمون القراءة بسهولة ويقرءون أكثر ويكتسبون أفضل من أبناء جيلهم، ويمارسون هوايات عديدة، وهم واثقون من أنفسهم إذ يحصلون على درجات مرتفعة في اختبارات ثبات الشخصية (السرور، 2003: 52-53) (القمر، والمعايطة، 2009: 276).

أما الخصائص التي سوف نتطرق لها للأطفال الموهوبين فهي:

- 1 خصائص جسمية.
- 2 خصائص انفعالية وإجتماعية.
- 3 خصائص معرفية.
- 4 خصائص خدمية.

تصنيفات خصائص الموهوبين

على مر لسنوات الماضية وضعت قوائم وتصنيفات كثيرة لهذه الخصائص أوردتها عدد من الباحثين المتخصصين في مجموعات شملت مفردات متنوعة ومن بين هذه القوائم نورد ما يلي:

1. تصنيفات لخصائص الموهوبين أوردها عدد من الباحثين المتخصصين في مجموعات من بينها:

- أ. خصائص عقلية، اجتماعية وعاطفية، شخصية وأخلاقية (Trang, 1958)
- ب. خصائص اجتماعية، جسمية، وجدانية، تفكيرية (Tuttle & becker, 1983).
- ح. خصائص معرفية وفعالية (Baska, 1989)
- د. خصائص اجتماعية وعاطفية، جسدية، تربوية ومهبة، أخلاقية (Hallahan & Kauffman, 1991)
- هـ. خصائص معرفية، انفعالية، حسية وجسدية، حدسية (Clark, 1992)
- و. خصائص أخرى كخصائص التعلم والخصائص الإبداعية (جروان، 2008: 104)

2. قوائم الخصائص السلوكية الكلامية ما أورده قتل ويكر في وصف الموهوب:

- أ. محب للاستطلاع
- ب. مثابر في متابعة اهتماماته وتساؤلاته
- ج. مدرك لما يحيط به، وما يدور حوله
- د. يتفقد نفسه والآخرين
- هـ. يتمتع بمستوى رفيع من حس الدعابة، ولا سيما اللفظية.
- و. حساس شديد التأثير بالعظم على جميع المستويات
- ز. قيادي في جميع المجالات المتنوعة.
- ح. ميل لعدم قول الإجابات أو الأحكام أو التعبيرات السطحية
- ط. يفهم المبادئ أو القوانين العامة بسهولة.
- ي. غالباً ما يستجيب لمخططه بوسائل وطرق مختلفة .
- ك. يرى العلاقات بين أفكار تبدو متباعدة.
- ل. يولد أفكاراً عديدة لمثير معين (جروان، 2002، 79-80).

ولو قمنا بتشبيه عقل الإنسان بالحاسوب الذي يشتمل على ثلاث وحدات هي وحدة المدخلات الحسية ووحدة الاختزان ووحدة معالجة المعلومات فالأطفال الموهوبون يتميزون بالقدرة على استقبال لمعلومات الكثيرة حول ما يدور في محيطهم، واختزان كم أكبر من هذه المعلومات، واستخدام الأساليب العديدة والمتنوعة في معالجة هذه المعلومات (جروان، 2002: 85).

3. تصنيف كلارك في خصائص الموهوبين

قدمت الباحثة كلارك عام 1992، نظرية في الموهبة والإبداع تستند إلى آخر ما توصلت إليه الدراسات حول التكوين الدماغي للإنسان أدؤه وعملية التعليم وتوصلت في هذه الدراسات إلى قائمة من الخصائص للأطفال الموهوبين وهي كالآتي:

- أ. خصائص معرفية (لتعكير).
- ب. خصائص انفعالية (المشاعر).
- ج. خصائص جسمية (حسية).
- د. خصائص اجتماعية
- هـ. خصائص خدمية (قطناني و لمعادات، 2009: 49).

4. تعريف المكتب الأمريكي لخصائص الموهوبين

جاء هذا التعريف وحدد ست خصائص للعلبة الموهوبين والتميزين وتم إدراج عدة خصائص تحت كل خاصية:

- أ. القدرة لفية.
- ب. القدرة لحركية
- ج. القدرة لإبداعية
- د. القدرة لقيادية
- هـ. قدرات عقلية عامة.
- و. قدرات أكاديمية خاصة.

وفيما يلي توضيح مفصل للخصائص المختلفة للمطلبة الموهوبين والمتفوقين:

أولاً: الخصائص الجسمية

هناك مقولة مشهورة يستخدمها عامة الناس وهي العقل السليم في الجسم السليم وقد تكون هذه المقولة مقولة إلى حد ما حيث أثبتت الدراسات أن هناك علاقة بين الخصائص الجسمية والقدرات العقلية كما أنه ليس بالضرورة أن ينطبق هذا الكلام على كل طفل موهوب، إذ يمكن أن يكون الطفل الموهوب ذا بنية جسمية ضعيفة أو حجم صغير، هناك دراسة تقول بأن الطفل الموهوب من الناحية الجسمية لا يظهر عليه منذ الولادة، ولا حتى في السنوات الأولى من عمره.

لقد أشارت لدراسات المختلفة إلى أن الأطفال الموهوبين كمجموعة يتميزون عن أقرانهم من الأطفال متوسطي الذكاء بأنهم أطول، وأكثر وزناً وأكثر حيوية ويتمتعون بصحة جيدة وأنهم حافظوا على تفوقهم الجسدي والصحي مع مرور الزمن.

إلا أن هذا التفوق في الخصائص الجسمية ليس بالضرورة أن ينطبق على كل طفل موهوب. إذ يمكن أن يكون بعض الأطفال الموهوبين والمتفوقين ذوي بنية جسمية ضعيفة أو حجم صغير أو مصابين بأمراض أو عطل بدنية (القمش والإمام، 2006، 339-340).

إن تفوق الأطفال الموهوبين والمتفوقين من الناحية الجسمية لا يظهر منذ الولادة ولا حتى في السنوات الأولى من عمر نطف الموهوب في معظم الحالات ومن هنا، فإن القوة والسلامة الجسمية ليسا دليلاً على الموهبة والتفوق وإنما مصاحبات له (المعاينة والبوايز، 2004)

أهم الخصائص الجسمية للطفل الموهوب

1. يخلو من العاهات الجسمية ولائقاً بدنياً ويتمتع بصحة جيدة
2. أقوى جسماً وأفضل صحة وأثقل وزناً وأكثر طولاً من أقرانه
3. طاقته للعمل عالية.
4. يتفوق في تكوينه الجسدي ومعدل نموه ونشاطه الحركي

5 ينال لفترة قصيرة ولديه طاقة زائدة باستمرار ويتمتع بقسط وافر من الحيوية والنشاط.

6 خال من الاضطرابات العصبية.

7 متقدم قليلاً في نمو عظامه

8 لديه عيوب حسية أقل

9 ينضج مبكراً قسراً للأطفال من أقرانه (السيد، 2000: 36) (مريجات، 2008)

إلا أن هذا التصوق في الخصائص الحسية ليس بالضرورة أن ينطبق على كل طفل موهوب، إذ يمكن أن يكون بعض الأطفال الموهوبون والمتفوقون ذوي بيئات جسمية ضعيفة أو حجم صغير أو مصابين بأمراض أو عدل بدنية

وتشير بعض الدراسات إلى أن اهتمام الموهوبين في الأعمال العقلية قد يصرفهم عن الأنشطة الجسمية مما يساعد أحياناً على زيادة الوزن، وضعف اللياقة البدنية تبعاً لذلك، ويحتاج الموهوبون إلى التشجيع فيما يتعلق بالأنشطة الجسمية [http:// www alwahat org/forums/index](http://www.alwahat.org/forums/index)

وهناك خصائص جسمية تحدث عنها ثيرمان في دراسته عن الأطفال الموهوبين ومن أهم هذه الخصائص:

1 الوزن أكبر عند الولادة للموهوبين

2 المشي والكلام في وقت مبكر

3 البلوغ في وقت مبكر

4 الظهور المبكر للأسنان.

5 التغذية أعلى من المتوسط.

6 زيادة في الطول والوزن واتساع الكتفين.

7 قدرة حركية عالية

8 درجة أقل من عيوب النطق والأعراض العصبية

9. عيوب حسية أقل (منصور والتويجري، 2000: 186 - 187)

أهم الدراسات عن الخصائص الجسمية

- 1 دراسة تيرمان: التي توصلت إلى أن لأطفال الدين يتمتعون بمستوى عقلي عالٍ يفوقون أقرانهم في الطول مما يعادل (2-6) سم، وفي الوزن بين (2-5) كغم، كما أنهم أفضل صحة وأقل عرضه للأمراض
 - 2 كما توصلت دراسته إلى أن تقوس الأرجل وعيوب الإبصار وضيق الصدر كان أقل انتشاراً بين الموهوبين، ووجد أنهم أكثر وسامة وأجمل خلقاً من أقرانهم
 - 3 ولقد توصلت الدراسة الليبية التي قام بها سعيد: إلى أن المتفوقين عقلياً يتمتعون سلامة البدن والخلو من العاهات، والتفوق في الصحة العامة واللياقة البدنية.
- أخيراً لا بد من الإشارة إلى أن للجانب الجسدي أثراً في بلورة شخصية الفرد وما سيؤول إليه مستقبلاً فقد يكون أكثر قبولاً من الآخر الذي يشعر بالنقص، وقد يؤدي أحياناً إلى الاتزن الانفعالي نسبياً لأنه لا يمكن الفصل تماماً بين هذه الجوانب إنما كل منها يؤثر في الآخر (الظاهر، 2005: 402-403).

الخصائص الجسمية للموهوبين حسب الدراسات والمراجع المتخصصة.

- يتمتع الموهوب بصحة جسمية قوية وتغذيته جيدة ولائق بدياً.
- الأطفال الموهوبين أكثر وزناً وطولاً من أقرانهم.
- يتفوقون في تكوينهم الجسدي ومعدل النمو وبشاشتهم الحركي.
- يكون الموهوب خالياً من الاضطرابات العصبية.
- طاقته للعمل عالية ونموه العام سريع.
- رياضي ويحب الجري ويمشي مبكراً.
- صحيح البنية وحسن التكوين ويتحمل المشاق
- ينصح مبكراً قياساً لأطفال سنة من العاديين.
- ينام لفترة قصيرة ولديه طاقة زائدة باستمرار، ويتمتع بقسط وافر من الحيوية والنشاط

ثانياً، الخصائص الإنفعالية والاجتماعية للموهوبين

لقد كانت هناك اعتقادات خاطئة حول الخصائص الانفعالية والاجتماعية للموهوبين، حيث كان الاعتقاد أن الموهوبين يميلون إلى العزلة وليست لديهم أنشطة اجتماعية، ولكن الدراسات العلمية الحديثة أشارت إلى عكس ذلك، فقد أثبتت دراستا (تيرمان وويتسي)، اللتان فحصتا خصائص الموهوبين، أنهم يفوقون سواهم في الخصائص الشخصية والاجتماعية، وقد بددت هاتان الدراستان الاعتقاد الذي كان شائعاً بأن التمتع العقلي مرتبط بسوء التكيف الاجتماعي والشخصي وكان من نتائج هاتين الدراستين ما يلي:

1. أن الموهوبين أفضل من العاديين في تفضيلاتهم الاجتماعية
2. أنهم أقل مبالغة في التفاخر
3. أقل غشاً. (جبر، 1994)

<http://www.bafree.net/forum/archive/fonttahomacolorredsize24-color-37221.htm>.

وقد أشادت كل (من أحضر والخويطر) إلى أنه قد ظهرت بعض الاتجاهات الخاطئة نحو خصائص الموهوبين الاجتماعية والانفعالية وتلخصت تلك الاتجاهات في أن الموهوبين أكثر عزلة من الآخرين، وأقل مشاركة في الحياة الاجتماعية وأكثر انطوائية ولكن تشير بعض الدراسات إلى خصائص معاكسة، فتبين أن غالبية الموهوبين هم أكثر انفتاحاً لما يجري حولهم، وأكثر استقراراً من النواحي الانفعالية والاجتماعية، وأكثر التزاماً بالمهام التي توكل إليهم، وأكثر واقعية في أدائها، وأكثر حساسية لمشاعر الآخرين كما أنهم أكثر استمتاعاً بالحياة ممن حولهم ومتعددي الاهتمامات، وأكثر شعبية وأكثر رتبة في سلم الوظائف والأعمال، وليس من الضروري أن تنطبق كل تلك الخصائص على كل موهوب، إذ لابد من مراعاة لفروقات الفردية حتى بين موهوبين (أخضر والخويطر، 1993: 170)

كذلك أكدت الكثير من الدراسات على أن الطفل الموهوب أكثر حساسية، ورغم ذلك فإنه أكثر شعبية من الطفل العادي، ولديه قدرة أكبر على تكوين علاقات اجتماعية وهم أيضاً يفوقون العاديين في تكيفهم مع البيئة

ومقارنة الطفل الموهوب بغيره من العاديين نجد أنه يميل لأن يتميز بالخصائص التالية:

1. أكثر انسجاماً مع الآخرين.
2. يتميز بقدرة عالية على نقد الذات
3. قيادي - يميل لاتخاذ دور.

ويتميز الأطفال الموهوبون بزيادة الحساسية والاستجابات الداخلية لأي رد فعل للمشاكل العادية، ويرجع ذلك إلى مجموعة واسعة من المظاهر الاجتماعية خلال التفاعل الاجتماعي وهو ما يجعل هؤلاء الأطفال الموهوبين يدركون عدم الانضباط أو الخلل الاجتماعي حولهم، وكأن هناك شيئاً خاطئاً بالنسبة لهم خصوصاً عندما يلاحظون أن الأطفال متوسطي الموهبة والذكاء محبوبون بين زملائهم في الفصول الدراسية، بينما يجدون (الأطفال الموهوبين ذوي المستويات العالية في الموهبة) صعوبة في التوافق مع أقرانهم، وتبدو مشكلة عدم التواصل بين الأطفال الموهبين في سنوات ما قبل المدرسة وينمصلون عن الأطفال في سن صغيرة في حوالي الثالثة، نظراً لاستخدامهم اصطلاحات ومفردات لفظية لم هم في عمر ست سنوات، ولذلك لا يفهم من هم في أعمارهم نفسها (أي في الثالثة) وهم في سن الرابعة يلعبون بعض الألعاب التي تحتاج إلى قدرات عقلية أعلى مثل لعبة البنج بونج أو الفيديو ولا يلعبها أقرانهم، فمفهوم الأطفال الموهوبين عن المؤسسة أو الجماعة يشبه مفاهيم الراشدين ولكنهم يصدمون عندما تحاصر سلوكياتهم ونصائح حقوقهم من قبل الراشدين في المشاركة في الجماعة أو المؤسسة فيلجأ هؤلاء الأطفال الموهوبون إلى الانسحاب من التفاعل الاجتماعي، وهذا يشخص معلم ما طعلاً موهوباً في عمر الرابعة على أنه مضطرب عاطفياً أو تعالياً لأنه انسحب من المشاركة الاجتماعية، وتزداد المشكلة - بعد الانسحاب - تعقيداً إذا وجه الآباء للعلاج النفسي جهلاً منهم بأن المشكلة ناتجة عن هدم المودة بين قدراته وقدرات الأقران العاديين فيتعبد عنهم

<http://www.spneeds.org/>

وقد خلص كل من (القمرش ولعابسة، 2011) إلى أن الموهوبين يتمتعون

بالخصائص الاجتماعية والانفعالية التالية:

- منفتحون على المجتمع ومشاركون جيدون في الأنشطة الاجتماعية المختلفة

- مستقرون عاطفياً ومستقلون ذاتياً
- أقل عرضة للاضطرابات الذهانية والعصابية مقارنة بأقرانهم
- مستواهم من النضج الأخلاقي عال.
- لديهم إدراك قوى لمفهوم العدالة في علاقاتهم مع الآخرين وقدرة على ضبط والتحكم الذاتي
- لديهم حس الدعابة وروح النكتة بسبب ملاحظتهم لمفارقات الحياة اليومية وإدراك أوجه التناقض فيها.
- امتلاك قدرة غير عادية على التأثير في الآخرين أو إقناعهم أو توجيههم.
- الحساسية الشديدة لما يدور حولهم وحدة الانفعالية في استجاباتهم للمواقف التي يتعرضون لها
- التعلق بالمثل العليا وقضايا الحق والعدالة والأخلاق
- الكمالية وتعني وضع معايير متطرفة غير معقولة، والسعي الفهري لبلوغ أهداف مستحيلة، وتقييم الذات على أساس مستوى الانجاز والإنتاجية والتفكير بمنطق كل شيء أو لا شيء.
- يميلون إلى مناقشة الواقع ونقده
- مدفوعين بحوافز ودوافع ذاتية
- لديهم ميول متنوعة واهتمامات واسعة ورهبا غريبة (القمش والمعاطلة، 2011: 277-278)

هذا وقد خلصت معظم الدراسات إلى أن الأفراد الموهوبين يمتازون بالخصائص الانفعالية والاجتماعية الآتية:

- منفتحون على المجتمع ومشاركون جيدون في الأنشطة الاجتماعية المختلفة
- مستقرون عاطفياً ومستقلون ذاتياً
- أقل عرضة للاضطرابات الذهانية والعصابية مقارنة بأقرانهم.
- مستواهم من النضج الأخلاقي عال.

- إدراك قوي لمههم العدالة في علاقاتهم مع الآخرين وقدرة على الضبط والتحكم الذاتي.
 - حسن الدعاية وروح لئكة بسبب ملاحظتهم لممارقات الحياة اليومية وإدراك أوجه التناقض فيها
 - امتلاك قدرة غير عادية على التأثير في الآخرين أو إقناعهم أو توجيههم
 - الحساسية الشديدة لما يدور حولهم وحدة لانفعالية في استجاباتهم لموقف التي يتعرضون لها (Yewchuk & Jobagy, 1992)
 - التعلق بالمثل لعلها وقضايا الحق والعدالة و لأحلاق
 - الكمالية ونعني وضع معايير متطرفة غير معقولة، والسعي القهري لبلوغ أهداف مستحيلة، وتقييم الذات على أساس مستوى الإنجاز و لإنتاجية والتفكير بمنطق كل شيء أو لا شيء
 - ميلون إلى مناقشة الواقع ونقده
 - مدفوعون بحرفز ودوافع ذاتية
 - لديهم ميول متنوعة واهتمامات واسعة وربما غريبة (السرور، 2003) (القريوتي وآخرون، 1995) (صبيحي، 1994)
- ومن الصفات التي يتسم بها الموهوبون من كلي الجنسين
1. المبادرة إلى العمل والاستعداد لبذل الجهد
 2. حب الحرية والإحساس بها
 3. تقديم العون للآخرين
 4. القدرة على كسب الأصدقاء.
 5. القدرة الذاتية على مقاومة الضلل
 6. الميل إلى الأشياء المقبولة
 7. ثقة الفرد بقدراته الذاتية على تنفيذ ما يريد
 8. القدرة على نقد الذات والإحساس بالعيوب الشخصية

- 9 الطموح والاعتزاز بالنفس.
- 10 حب ممارسة النشاط الاجتماعي و الثقافي (الظاهر، 2005) (Katzner, 1993) وقد تنوعت الخصائص الاجتماعية للموهوبين وتعددت وأهمها:
 - الشعور بالحرية وعشقها ومقاومة الضغوط الاجتماعية.
 - المبادرة بالعمل وبذل الجهد وتقديم لمون والمساعدة للآخرين
 - القدرة على كسب الأصدقاء والميل لمصاحبة من هم أكبر منهم عمرا
 - حب لنشاط لثقافي والاجتماعي والمشاركة في أغلب نشاطات البيئة والميل لحضور الحفلات و المناسبات العامة
 - تتمتع بسمات مقبولة اجتماعياً والميل لمجازاة الناس ومعاملتهم.
 - الطموح للمناصب العالية والاعتزاز بالنفس والثقة بها والحيوية وحب السيطرة والاستقلالية.
 - نقد الذات والرغبة القوية في التفوق والتمتع بالحب والشعبية العالية بين الأقران.
 - الميل إلى المرح والبهجة وروح الدعابة.
 - الرغبة بالانعزال عن الناس وتفضيل تكوين علاقات قوية وثيقة مع أفراد معينين وعدم الاكتراث بالنشاطات الاجتماعية التي تضع القيود
 - المبادرة في اقتراح الحلول لمواقف المشكلة.
 - التفاعل الاجتماعي الواسع والشامل (السيد، 2000) (Kitano, 1990) ومن أهم الميول التي يمتاز بها الموهوب من غيره:
 - الهوايات المتعددة والرسم والرسم والموسيقى
 - المشاركة في المسرحيات والقراءة في كتب العلوم والتاريخ السير والفصوص الشعبية الخيالية والنشاط الديني والمناظرات
 - تفصيل الألعاب المعقدة التي تتضمن القواعد والنظم التي تحتاج إلى تفكير
 - التفوق على الأقران في الميول العقلية والاجتماعية (السيد، 2000).

أما الخصائص الاجتماعية للموهوبين حسب تاتلر وبيكر (Tuttle&Becker,1983) فتشمل ما يلي-

- يشعق على الآخرين ويتعاطف معهم.
- واثق بنفسه مستقل
- ينظم ويقود نشاطات الجماعة
- يبي علاقات جيدة مع الأطفال لأكبر سناً والراشدين.
- يحترم ويقدر أفكار الرفاق والمعلمين وآراءهم.
- يعترف بحقوق الآخرين.
- لا يجب تدخل الآخرين في شؤونه الخاصة.

الخصائص الاجتماعية للموهوبين حسب الدراسات والمراجع المتخصصة

- يشعر بالحرية ويعشقها، ويقاوم الضغوط الاجتماعية وتدخل الآخرين في شؤونه، ويعترف بحقوق الآخرين.
- يبادر للعمل وعنده استعداد لبذل الجهد، ويقدم العون للآخرين ويمكن الاعتماد عليه.
- قادر على كسب الأصدقاء، ويميل لمصاحبة الأكبر سناً، ويفضل صداقة الموهوب على التلميذ العادي
- يتمتع الموهوبون بقدر اكبر من الصعاب العديدة مقارنة بالتلميذ العادي، فإنهم مهبطون للقيام بأدوار قيادية في سن مبكرة
- يتحمل المسؤولية ويمتلك القدرة على قيادة الآخرين ولديه رغبة قوية في التعلم عليهم، ويتمتع بالحب والشعبية العالية بين أقرانه
- يمتلك القدرة على نقد ذاته والإحساس بعيوبه، ويتقبل الاقتراحات والنقد من الآخرين دون أن تشط عزيمته
- يمتلك القدرة على نقد ذاته والإحساس بعيوبه، ويتقبل الاقتراحات والنقد ويفضل الأشياء والسلوك المقبول اجتماعياً.

- قدرته على التمييز بين الصواب والخطأ والأسباب الموجبة لذلك وبين الحقوق والواجبات في سلوكه وسلوكيات الآخرين.
- يفضل الألعاب المعقدة والأنشطة التي تحتاج إلى التحدي وأعمال التفكير واللعب مع من هم أكبر سناً منه واتخاذهم كأصدقاء.
- اهتمامه بمشكلات الآخرين، وميله لتقديم المساعدة لهم، وقد يتسم سلوكه في بعض الأحيان بالتحدي وعدم الخضوع للأوامر.
- لا يسعى إلى مراكز السلطة والنموذ ولا يميل إلى التباهي واستعراض المعلومات والمفاخرة بنفسه.
- إدراكه القوي لمفهوم العدالة في علاقته مع الآخرين وقدرته على ضبط والتحكم الذاتي.

ومن أهم الخصائص الانفعالية للموهوبين (حسب جروان)

1. النضج الأخلاقي المبكر

تشير الدراسات بأن هناك علاقة إيجابية بين مراحل النضج الأخلاقي وبين مراحل النضج المعرفي، فالنضج الأخلاقي يحكم بالصبح المعرفي، والأطفال الأكثر نضجاً من الناحية المعرفية يكونون عادة أقل تتركزاً حول الذات من الأطفال العاديين، وتوجد دراسة ليرمان توضح بأن النضج الأخلاقي يتقدم بمعدل أربع سنوات لمن يكبرونهم في السن، ومن المؤشرات التي تدل على الصبح الأخلاقي لدى الأطفال الموهوبين. (جروان، 2008: 116).

- إدراكهم القوي لمفهوم العدالة في علاقتهم مع الآخرين وقدرتهم على التحكم وال ضبط.
- شغفهم بقضايا العدل والمساواة من الناحية الاجتماعية.
- يهتمون بمشاكل الآخرين وسحبهم لتقديم المساعدة لهم.
- القدرة على التمييز بين الخطأ والصواب.
- محاكمة السلوك وسلوك الآخرين.

- المبالغة في نقد الذات والآخرين
- تفصيل اللعب لمن هم أكبر منهم سناً.
- وهذه الأحاسيس القوية للحق والعدالة والمساواة قد تدفعهم إلى الوقوع في المشكلات مع المعلم و الإداري
- اختيار قدر كبير من المعلومات حول العوطف التي لم يتم اختبارها والكشف عنها
- الحاجة القوية للتوافق بين القيم المجردة والأفعال الشخصية. (جروان، 2002، 83).

2. حس الدعابة النكتة

وهي قدرة الأطفال الموهوبين على استخدام النكتة اللاذعة أو المبطنة في التكيف مع الآخرين وتكون بالتواصل اللفظي مع الآخرين، رسومات، كتابات، تعليقات ساخرة دون قصد منه في إيذاء مشاعر الآخرين وحس الدعابة مرتبط بالطلاء بالألوان وأفكار والرموز والمسميات والأشكال بطريقة ذكية تدل على الثقة بالنفس ومهارة اجتماعية (جروان، 2008)

بعض الآراء حول الخصائص الانفعالية

وتختلف الآراء حول السمات الانفعالية والتي قد تصل إلى التضارب فمثلاً هولن توصل إلى أن المتفوقين عقلياً يتميزون بأنهم جادون ومتكيفون ذاتياً ولديهم قدرة ممتازة على ضبط النفس ويتحملون المسؤولية وهادئون ومسالمون

أما دريفدول وكاتل فتوصل إلى أن الشخص المبتكر شخص ذكي جداً وناجح من الناحية الانفعالية ويميل إلى المخاطرة واقتحام المجهول ويميل إلى الانطوائية، ومكتفٍ ذاتياً ومتوتر لا يحب المخالطة وإنشاء علاقات اجتماعية مع غيره وهو مكتئب إلى حد ما

أما عبد العمار فيرى أن الشخص المبتكر هو شخص مرح سريع النكتة حاضِر البديهة واجتماعي سهل المعاشرة والتكيف، خير متعاون، صريح يمكن الاعتماد عليه والثقة به وهو شخص سعيد بنفسه وحياته ويعبر عن نفسه بسهولة

أما معروض فتوصل إلى أن النابغين والمبتكرين والأذكياء يتميزون بأنهم أكثر ثباتاً في الانفعالات بمروقات جوهرية ذات دلالة إحصائية عن العاديين.

أما رأفت وعبد العفار وسيف فتوصلوا إلى أن المتفوقين عقلياً يتميزون بقوة الذكاء الذي يدل على الثبات الانفعالي والتضج وتوصلت الدراسة إلى أنهم يتميزون بالاستقرار بالاتجاهات والميول التي تدل على الاتزان أكثر من العاديين.

أما الدراسة الليبية التي أجراها سعيد فتوصلت إلى أن السمات لانفعاليه هي المرح وروح الدعابة، سريع الرضا إذا ما غضب، متعاون، سهل، متواضع، متمتع بالصحة النفسية والعقلية ولا يميل إلى الانفراد والانطوائية والعزلة (الظاهر، 2005).

(409)

وأخيراً يمكننا القول أن معظم الأطفال الموهوبين والمتفوقين يتمتعون باستقرار عاطفي واستقلالية ذاتية، وكثير منهم يلعبون أدواراً قيادية على المستوى الاجتماعي في مشى مستويات دراستهم، وهم أقل عرضة للاضطرابات الذهنية والعصية من الأطفال العاديين ويبذلون سعدهاء بحبهم لزملائهم وقد استخدمت الاختبارات الاسقاطية والوسائل السوسيومترية لتحديد الجوانب الانفعالية وأيضاً من المتوقع أن يواجه الأطفال الذين يتمتعون بنسبة ذكاء عالية جداً صعوبات عاطفية ومشكلات اجتماعية أكثر من الأطفال الموهوبين والتميزين الذين تتراوح نسبة ذكائهم 130-150 (المعايطة، البوايز، 2007، 61) (Silverman, 1993)

ثالثاً، القيادية

امتلاك قدرة غير عادية في التأثير على الآخرين ومن مظاهرها-

• القدرة على التفكير

• حل المشكلات

• اتخاذ القرارات والالتزام بها

• الثقة بالنفس

• المعامرة.

• العمل باستقلالية

• الصديق مع النفس.

- التوجه الإيجابي لمساعدة الآخرين عند الحاجة
- هذا وقد أجمعت معظم الدراسات على الخصائص القيادية التالية للموهوبين:
- توافق اجتماعي مرتفع وجدير بالثقة والاعتماد عليه وشديد التأثير في المقربين إليه واتساع دائرة التأثير في الآخرين.
- قدرة عالية على القيادة للطلاب مع القدرة على حل المشكلات الناجمة عن التفاعل مع الآخرين وإدارة الحوار والتقاش والتفاوض بشأن القضايا الحياتية التي يتعرض لها زملاؤه الآخرون.
- إحساس بالمسئولية مع ميله للعمل مع أقرانه حتى ذوي العجز.
- محبوب من قبل أقرانه
- حب الاجتماع والعمل مع الآخرين وحب الخدمات الاجتماعية
- يفضل اللعب الهادئ حتى مع الجماعة ويفضل اللعب مع رفقاء يعوقونه في السن والذين من نفس صمره لعقلي.
- حبه للعمل مع شعوره بالراحة خلال العمل الجماعي.
- قدرة عالية على الاتصال والتواصل بمستوى متقدم كثيرا عن أقرانه من نفس السن.
- مرغوب اجتماعيا من قبل معلميه
- شعوره بالحرية والمبادرة للعمل وتحمل المسئولية.

http://www.bafree.net/forum_archive/fonttahomacolorredsize24-color-37221.htm (جروان، 2008، 118)

رابعاً: الحماسية المفرطة والحدة الانفعالية

وهذا يكون بما يدور في المحيط الاسري والمدرسي والاجتماعي بشكل عام ولديهم حدة في الانفعالات عند الاستجابة للموقف التي يتعرضون لها، ومن هذه المواقف

- الانسحاب من الموقف خوفاً على مشاعر الآخرين.

- التوحد مع الآخرين والمشاركة الوجدانية.
 - الخوف من المجهول والقلق والاكتئاب والشعور بالإثم
 - الاهتمام بانوث والميل للوحدة
 - التطرف في الحب والكراهية والمشاعر المتناقضة
 - التعلق بالمثل العليا
 - الحماس في أداء المهمات (جروان، 2002:94)
- خامساً، الكمالية

ونعني وضع معايير متطرفة غير معقولة، والسعي القهري لبلوغ أهداف مستحيلة وتقييم الذات على أساس مستوى الانجاز والإنتاجية والتفكير بمنطق كل شيء أو لا شيء، ويميلون إلى مناقشة الواقع ونقده، ولديهم ميول متنوعة واهتمامات واسعة وربما غريبة، ومدفوعون بحوافر ودوافع ذاتية (القمش والإمام، 2006:341)

شبه الشخص الذي يسعى للكمالية بمن يكتب مسودة لموضوع إنشاء ثم يرقها ثم مرة ثانية ويمزقها ثم مرة ثالثة ويمزقها ويموت الموحدة المحدد لتسليم الموضوع وهو غير مقتنع بما كتبه وحتى عندما يسلمه في وقت متأخر لا يشعر بالارتياح ولرصاصه لا يقبل موضوعاً دون مرتبة الكمال التي يعرفها اجرائياً بعلامة كاملة أو بدرجة انقاص من مستوى 100 / 7. (جروان، 2008: 120)

الخصائص الرئيسة للكمالية

- القصور في إدارة الوقت: يعاني لشخص الكمالية من الضعف وعدم الفاعلية في تنظيم الوقت واستثماره مثل التأخر في إعداد لواجبات وتسليمها في الوقت المحدد وعدم مغادرة قاعة الإمتحان قبل انتهاء لوقت، أيضاً يخرج غير راض عما فعله
- التفكير بصيغ ثنائية متطرفة: يغلب على الشخص الكمالية صيغة كل شيء أو لا شيء أي لا يوجد لديه بديل ثالث أو حل وسط إما النجاح أو الإخفاق
- الخوف المرضي من الإخفاق: يتجنب الكماليون الخبرات الجديدة ولا سيما إذا كانوا سيعطون علامات لأنهم لا يهتمون أنهم يحصلون على ما هو دون أعلى

الدرجات، و استخدمت الباحثة بالدوين تعبير فجوة الاخفاق وهي تقوم على وصف الفجوة بين ما تم تحصيله بالفعل وما كان يمكن تحصيله لو توفر وقت قليل من الوقت الإضافي

- القصور الذاتي والتفاهات: هو الميل إلى خداع أنفسهم بإختيار المهمات التي يستطيعون إنجازها بدرجة عالية من الكمال، كما أن الخوف الشديد من لإخفاق يؤدي إلى حادثة من القصور الذاتي تقود بدورها إلى عدم القدرة على اتخاذ القرار المناسب. (جروان، 2002 95،96).

عوامل تطور صفة الكمالية

- الترتيب الولادي: وهو من العوامل الرئيسة المؤثرة في شكل صفة الكمالية عند الأطفال بنص النظر من الجنس، لأن الطفل الأول يبقى لفترة أطول من الوقت بصحبة ولديه وبالتالي تتدفى لديه المحاكاة وقياس سلوكه وقياسها على سلوكيات الراشدين ويتعاطف هذا الميل عندما يتواجد الحدين
- تأثير الوالدين: لأنهم يكونون نفس والديهم، أشار رول إلى أن هناك ميراثاً نسبياً يتوارثه الآباء عن والديهم وتتناقض الأجيال جيلاً بعد جيل يتمثل في طرق التنشئة والسلوكيات وأنماط التفاعل والتعامل التي يحمل الآباء على ترسيخها من خلال أنماط الثواب والعقاب
- وسائل الإعلام: لها دور رئيسي في تنمية التزعة الكمالية لدى الأطفال والشباب وتعزيزها وخاصة لوسائل المرئية
- ضغوط المعلمين والرفاق: من خلال التفاعل الذي يؤدي إلى تعزيز هذه الخاصية وجودها بين الأشخاص ومعلميهم وبنصفوف والمدارس تعتبر معدة لزيادة هذه الصفة.
- النمو غير التوازن: لأن الطفل الموهوب يتقدم لديه العمر العقلي على عمره الزمني وهذا ينجم عنه تباين بين مستويات الضج العقلي و الانفعالي والاجتماعي لأن الطفل الموهوب تكون لديه تصورات لأشياء أو أهداف يريد تحقيقها ولكنه لا يستطيع ذلك لافتقاره للمهارات الاجتماعية والاعمالية اللازمة.

- الاضطراب العائلي: له دور في ظهور هذه الصفة لأنهم يجدون الخلاص من جو العائلة في تكريس الوقت والجهد لتحقيق المحازات في تحصيلهم (جروان، 2008: 122، 123)

الخصائص المعرفية للموهوبين

تشير غالبية الدراسات إلى تفوق الموهوبين على أقرانهم العاديين في كثير من الخصائص العقلية، حيث إن لديهم درجة عالية من الذكاء كما تقيسها اختبارات الذكاء الفردية أو الجماعية، ويتميزون بأنهم أكثر انتباهاً وحباً للاطلاع، ويميلون إلى طرح أسئلة كثيرة، ولديهم قدرة عالية على القراءة والكتابة، والاهتمام بالموضوعات التي يهتم بها من هم أكبر سناً، وسرعتهم كبيرة في حل المشكلات التعليمية التي تعترضهم، وتتميز إجاباتهم عن الأسئلة المطروحة عليهم بالدقة، ومستوى تحصيلهم رفيع، وقدرتهم في التعبير عن أنفسهم كبيرة، ويميلون إلى النقد البناء، وغير ذلك من صفات ونشير في هذا الصدد إلى أنه ليس بالضرورة أن تنطبق هذه الصفات جميعها على جميع الموهوبين، فالفروقات الفردية قائمة بين الموهوبين كما هي بين الأفراد العاديين (صباحي، 1994: 88).

وهناك خصائص تميز الموهوبين والمتفوقين عقلياً في مرحلة مبكرة وتلعب التثنية الأسرية والظروف المحيطة دوراً مهماً في استمرار تنمية هذه الخصائص مع التقدم في السن وعدم توتر الرعاية السليمة يؤدي إلى إخفاء كثير من هذه الخصائص وقد تكون معيقة للتعلم.

وهناك خصائص معرفية تفهم في ضوء الاختبارات التالية

1. الأبطال الموهوبون ليسوا مجتمعاً متجانساً بل هناك مجال للتفاوت وكما زادت درجة الموهبة والتفوق ازدادت درجة تفرد الموهوب عن غيره.
2. الخصائص المعرفية ليست ثابتة أو جامدة لكنها تتطور من خلال التفاعل مع المحيط بدرجات متفاوتة.

ومن أهم الخصائص المعرفية التي تتردد في المراجع المتخصصة ما يلي:

1. إدراك النظم الرمزية والأفكار المجردة: لدى الطفل الموهوب القدرة الفائقة على تعلم النظم اللغوية والرياضية ومعالجتها في مرحلة مبكرة واستخدام التراكيب

المعقدة، وسرعان ما يعرف الأطفال الموهوبون لدى الوالدين والمعلمين بالمهارة في هذا المجال وحل الألغاز ومحاولة فهم المسائل المتسجمة مع المنطق

2. حب الاستطلاع: لدى الطفل الموهوب رغبة قوية للتعرف على العالم، من خلال قوة ملاحظته وطرق التساؤلات وإن عدم استجابة الوالدين لتساؤلات الطفل قد يكون له آثار مدمرة على عملية التعلم واكتساب المعرفة في المستقبل، فالطفل الموهوب دائم التساؤل عن كل ما يقع عليه حسه ويريد أن يعرف كيف ولماذا حدثت الأشياء، ويرتبط حب الاستطلاع بقوة الملاحظة واليقظة لما يدور في المحيط فالطفل الموهوب يرى في قصة أو مشهد ما براه غيره.

3. الاستقلالية يتميز الموهوب برغبة قوية للعمل منفرداً لاكتشاف الأشياء بأقل قدر من التوجيه وهذا يعني رغبة وامتعة في بناء خطط ذاتية لحل المشكلات ووجود دوافع داخلية قوية غير الدوافع الخارجية التي يمتلكها الأشخاص العاديين مثل المكافآت والتعزيز

4. قوة التركيز. يتمتع الموهوب بقدرة فائقة على التركيز على المشكلة وطول مدة الانتباه ويصعب انتزاعه من العمل قبل إتمامه، وأكدت الباحثة (فرمان) أن العلاقة بين قوة التركيز في العمل وبين نسبة الذكاء (علاقة طردية) كلما زادت نسبة الذكاء ازداد عدد ساعات التركيز، وأن القدرة على التركيز تتأثر بحجم المشتتات المحيطة وقوتها أو درجة احتمال العرد لها.

ولكن الطفل الموهوب لديه القدرة على التحكم في المشتتات أو العناصر نظارئة ومن الأمثلة على التحكم بالمشتتات استخدام الموسيقى أثناء الدراسة أو التأمل والتزام الصمت والتجاهل أو ممارسة تمارين الاسترخاء.

5. قوة الذاكرة: يتصف الطفل الموهوب باتساع معارفه وعمقها وقدرته على اكتساب كم هائل من المعلومات حول موضوع معين واختزانها، فالذاكرة القوية هي أعظم سلاح عقلي يمتلكه العرد، فالعلاقة بين الذاكرة ونسبة الذكاء كما قال الباحث (فرمان) كلما ارتفعت نسبة ذكاء الفرد ازداد احتمال تمتعه بذاكرة ممتازة أما أنماط الذاكرة لدى الموهوبين؛ فالإناث يستخدمن الذاكرة البصرية (التصويرية) بدرجة

أكبر من الذكور والبعض منهنّ يمتلكن ذاكرة سمعية أفضل (ترديد المادة بالصوت العالي)، ونقول (فرمان) إن البعض قال: «أن قوة ذاكرتهن تتجلى عندما يتعلق الأمر بالحفائق».

6. **الولع بالمطالعة** الموهوبون يوصفون بأنهم مهووسون بالمطالعة والاستعداد للقراءة يظهر في سن مبكرة (في الثالثة).

وأكدت الباحثة (باسكا) أن (80٪) من الأطفال الذين تم اختيارهم في برنامج البحث عن الموهبة بدأوا القراءة في سن (5 سنوات) سواء أكان التعلم تلقائياً أم بمساعدة أفراد الأسرة

7. **تنوع الاهتمامات:** يتصف الطفل الموهوب بتنوع اهتماماته وهواياته وكثرتها، فالدافعية والفصول والقدرة على الاستيعاب هي التي تقود إلى تطور الاهتمامات

والطفل الموهوب له اهتمامات بجميع الطوايح والصخور والعملات القديمة والمتعلقة بالماضي، ويهتم بما يهتم به الراشدون مثل الدين والسياسة والجنس.

8. **تطور لغوي مبكر:** الطفل الموهوب حصيلته للغوية متقدمة على أبناء عمره ولديه القدرة على استخدام التراكيب في جمل معقدة تؤدي المعنى وسلوكه اللفظي يتسم بالطلاقة والوضوح

وقد أشار (بيجييه) إلى أن الأطفال يتلفظون بما يمكن أن يدرسوه كمفهوم وأن التسارع في النمو اللغوي لا يعكس تماهي عدد المفردات والقاعدة المعرفية لدى الطفل وإنما يعكس تقدماً في قدرته على التفكير وإدراك المفاهيم فالنمو اللغوي المتقدم يتضمن قدرة ربيعة على الاستيعاب قد تصل إلى درجة استيعاب مفاهيم مجردة ومعقدة. وإن النمو اللغوي للطفل الموهوب يرتبط مع حب القراءة والاستطلاع وقوة الذاكرة والهوايات.

وتكون لدى الموهوب القدرة على تناول فكرة واحدة ومعالجتها بالتفصيل، ولديه القدرة على إعطاء أفكار على درجة عالية من الجودة والأصالة (جروان، 2008)

وقد قام ويبي بتلخيص الخصائص المعرفية (العقلية) فيما يلي:

1. ازدياد حصيلتهم اللغوية في سن مبكرة
2. القدرة على ادراك العلاقات السببية في سن مبكرة
3. القدرة على تعلم القراءة في سن مبكرة وقد يكون تلقائياً دون تدخل الكبار
4. الشغف بالكتب في سن مبكرة ويفضلون كتباً من مستوى الراشدين
5. إدراك النظم الرمزية، وحل الألغاز واستخدام التراكيب المعقدة (حواشين، وحواشين، 1989)

وفي دراسة اشار ويبي (1940) الى ان الطفل المتفوق حصل من رميله العادي من حيث مستوى التحصيل

كما ان المدرسين يعطون تقديرات ممتازة لمتفوقين في القراءة والحساب وقواعد اللغة والعلوم والتاريخ والجغرافيا.

ويضيف تيلفورد وساري (1967) ان تفوق الاطفال غالباً ما يتضح في معظم المواد الدراسية لأن تفوقهم لا يحصر في مادة معينة وإنما هو تفوق عام في معظم المواد الدراسية (الطحار، 1982 188)

وأشارت الدراسات التي جريت على الموهوبين فيما يتعلق بموهبهم في القراءة الى النواحي الهامة الآتية.

- السن المبكرة التي يتعلمون فيها القراءة.
 - ميلهم غير العادي الى القراءة
 - تفوقهم المبكر في قراءة كتب الكبار
 - قراءتهم التوسعية في مجالات خاصة (عبيد، 2000: 37)
- وفي نهاية الحديث عن الخصائص المعرفية يمكن تلخيص أهم تلك الخصائص بما يلي:
- قدرة فائقة على الاستدلال والتقييم والتجربة. ومهم للمعاني والتفكير المنطقي وإدراك العلاقات
 - إنجاز الأعمال لعقبة الصعبة بإتقان

- التعلم بسهولة وسرعة.
- الانصاف يجب الاستطلاع في النواحي الثقافية والفكرية
- قوة البصر في الأمور.
- له ميول واسعة المدى في مجالات مختلفة
- له قدرة على القراءة من حيث السرعة والفهم، واستخدامه للكلمات وقدرة على الاستدلال الرياضي والعلوم
- ميل إلى إنجاز أعمال مهمة بمفرده.
- له القدرة على الابتكار في الأعمال المعقدة.
- لا يميل إلى العسر في الأعمال الروتينية التي تحتاج إلى تدريب
- يظهر تفوقاً أكثر في تحصيله للمواد النظرية، ويقل تفوقه في نواحي الشدائد اليدوية
- يتطلع إلى المستقبل بتفاؤل، ويهتم بالتنقيب والبحث عن أصل الأشياء
- يتفوق الذكور على البسات بصورة عامة في الحساب والهجاء والعلوم والتاريخ، أما البسات فإنهم أكثر تفوقاً على الأولاد بعد سن العاشرة من العمر في القدرات اللغوية. (فريجات، 2008: 16 - 17)

الخصائص الحدسية للموهوبين (Intuitive Characteristics)

مفهوم الحدس (conception of intuition): انفعال عميق (موق عقلي) لا ينجم عن تصور بل يكون هو نفسه سبباً لبروغ عدة تصورات، وهو جوهر الإبداع ومشتق هذا الانفعال هو الاتحاد المباشر بين العبقرى والموضوع الذي يشغله، فإذا وقع هذا الاتحاد تبلور في حدس.

وهو ظهور فجائي لقوة حارقة تقذف بنا بعيداً عن مكنن الخطر، وهذا الأمر يعطي مدبلاً ثابتاً على وجود قوة حارقة بداخلنا لا تظهر إلا عند الخطر. وهي تنشط وتحمّد حسب مقتضيات الانفعالات لطائرة (السيد، 2000: 112)

الحدس الحدس في اللغة هو التخمين والظن والتخيل والشوهم والتوقع والتصور والفرصة.

وقد قيل الحدس هو الحكم على الأشياء بدون تفكير بما يراه الإنسان بعقله الباطن وقد قيل إن الحدس تفكير راق لا يصله إلا المبدعون وتعريف الحدس عند الغرالي 'هو نور يقدفه الله في القلب فتصفو النفس ويصدق الحس ويرق القلب وتنشع الغمامة وحينئذ يحدث الإشراق.

<http://www.shehr.net/vb/f>

البحث في مجال الحدس لقد اهتم العديد من العلماء في بداية القرن العشرين في دراسة الحدس وفيما يلي توضيح لذلك

1 لقد كان العالم الألماني «رودلف تستشر» أول من تناول ظاهرة الإدراك الحسي الخارق بدراسة جادة أوائل العشرينات واصططح عليها E.S.P المسبب مجازاً إلى «الحاسة السادسة» وصنفها إلى الصروع التالية

- الاستنصار، التنبؤ، نفاذ البصيرة إلى الأشياء والأشخاص والأحداث، قراءة الأفكار والمشاعر، وإدراك لحظات من الماضي والمستقبل، وتحت هذا العنوان قدم الباحث (جي بي رابن) أول دراسة جادة تالفة إلى جامعة «ديوك» عام 1934.

2 واصدر «رينية سودر» 1960 كتاب «البحث عن لمار سيكولوجي» ذكر فيه أن المعلومات التي تلتقطها المدارك الخارقة، لا تصدر بالضرورة عن نفاذ البصيرة، وإنما تتولد في العقل الباطن كالذكريات، وهي في نفس الوقت حاسة، لتكن السادسة، ما دامت لم تستخدم إحدى قنوات لحواس الخمس للتوصل إلى المعلومات، وفي كل الأحوال تنتقل المعلومات من اللاوعي إلى العقل الواعي

3 «آرثر كومتلار» ذكر أن الحاسة السادسة هي إحدى اثنتين.

- نابعة من قوى وقدرات ووظائف روح الإنسان وهي بذلك قدرة تتجلى وتتمتع تدريجياً مثلما ينمو الحس والضمير والوعي تصاعدياً على سلم النمو والتطور

• حاسة بدائية قديمة من خصائص الإنسان البدائي القديم، كان في أمس الحاجة إليها كوسيلة للاتصال، ثم ضمرت وتلاشت وحل محلها أشكال الإدراك والاتصال الحسية الأخرى.

وفي كلتي الحالتين ينطوي الاحتمالان على احتمال ثالث، وهو احتمال بعث الحاسة السادسة من جديد، عن طريق روحانية الإنسان، أي عن طريق تدريب وتقوية قواه الروحية.

اعلم الناس لديهم الحاسة السادسة هذا ما تقوله «جيتروود شميدلر» أستاذة علم النفس في جامعة نيويورك، فقد استخلصت من دراسات أجرتها، أن أغلب الناس لديهم الحاسة السادسة، وعن طريقها تتحقق تخميناتهم أو استبصار انهم بشكل أو بآخر خلال حياتهم اليومية

وليس من الضروري أن يتنبأ الشخص بحادث خطير أو أمر بالغ الأهمية حتى يقال انه موهوب بالحاسة السادسة، بل يكفي أن يدق جرس الهاتف وينظر على السال أن المتحدث صديق قديم لم يتصل بك منذ أمد طويل، وما أن ترفع لسماعة حتى تسمع صوته ويتحقق حدسك، وهذا مظهر من مظاهر الحاسة السادسة

والحاسة السادسة ليست ثابتة، أي أنها ليست إرادية مثل الحواس الخمس الأخرى، إنها حاسة لا إرادية، تخضع لحظة وتغيب أياماً - باستثناء بعض الموهوبين الأقداد، أمثال: هيزكس، جين ديكسون، اليكس، تاتوس، هيلين هيل، بول ريفين، وغيرهم ممن خضعوا لاختبارات العلماء

ومن أهم الخصائص الحسية التي وردت ما يلي:

- لاهتمام المبكر والاندماج بالمعرفة الحسية والأفكار والظواهر الميتافيزيقية (وتعريف الميتافيزيقية هو ما وراء الطبيعة)
- الاستعداد لاختبار الظواهر النفسية و الميتافيزيقية
- القدرة على التنبؤ والاهتمام والتفكير بالمستفس.
- اللمسات الإبداعية في كل مجالات لعمل

http://www.moe.gov.sa/dmtc/training_modules&claw&genius%20students.htm

أهم الخصائص الحديثة للموهوبين

الدراسات التي أجريت في «جامعة أكسفورد» تشير إلى أن لدى بعض الناس نوعاً من العتامة وتحجب الانطباعات الاستبصارية من الظهور على شاشة الوعي، وأثبتت من ناحية أخرى أن فريقاً من الناس يسجلون سيلاً لا ينقطع من الاستبصار وصدق التنبؤ، حتى تكاد تكون حياتهم سلسلة من الرؤى الصادقة، واتضح بعد فحص عدد كبير من الفئة الأخيرة، ودراسة شخصيات مهم وأنهم جميعاً يشتركون في عدة خصائص مميزة

http://www.education.gov.il/gifted/download/tshuvot_esheelot_nefotzot.doc

أورد كلارك (Clark, 1992) الخصائص الحديثة التالية للموهوبين

- الاهتمام المبكر واندماج المعرفة الحديثة والأفكار وظواهر المبتاعيرية
- الاستعداد لاختبار الظواهر النفسية والمبتاعيرية والانفتاح عليها.
- القدرة على التنبؤ والاهتمام بالمستقبل
- اللمسات الإبداعية في كل مجالات العمل أو لمحاولات
- السمات والخصائص السلوكية التي يتمتع بها الأطفال الموهوبين في مرحلة الطفولة المبكرة.
- ذاكرة قوية
- يبدأ الكلام أسرع من أقرانه وقد يبدأ كلامه بتكوين جمل كاملة
- يعلم نفسه القراءة
- يقدم حلولاً عديدة لمشكلة التي يعمل على حلها
- يستخدم طرائق معقدة في حل المشكلات.
- لديه قدرة عالية على التركيز والانتباه.
- يدرّب نفسه على تحمل المسؤولية
- في مقدوره وصف مشاعر الآخرين والإحساس بها

• يتمتع بطاقة جسدية وعقلية عالية وإن كان يميل إلى العزلة والانطواء في غالبية الأحيان ويميل إلى العمل بصورة فردية.

• يطرح أسئلة واستفسارات كثيرة وقادر على فهم واستيعاب ما يقرأ بصورة معمقة.

تصنيف مكتب التربية الأمريكي لأشكال التفوق

استخدم مكتب التربية الأمريكي تصنيفاً أساسياً لأشكال التفوق وقد يكون أكثر فائدة لأغراض تطوير البرامج الأهلية لإعداد معلمي الطلبة المتفوقين ويشمل جميع الفئات التي وردت لدى فيرنون ورفاقه وهي

1. التفوق في مجال القدرة العقلية العامة (الذكاء العام)

السمات

استنباط الأشياء المجردة - معالجة المعلومات بطريقة معقدة - ملاحظة الدقيقة -
استثارة الأفكار الجديدة - الاستمتاع بالفرصيات - التعلم بسرعة واستخدام المفردات
العميقة - المبادرة - الاهتمام والبحث.

2. التفوق في مجال الاستعدادات الأكاديمية الخاصة

السمات

التذكر والاستيعاب - اكتساب مهارات معرفية - القراءة بتوسع - الجراح
بتفوق - السعي بحماس

3. التفوق في مجال التفكير الإبداعي أو المنتج

السمات

التفكير المستقل - الأصالة - إدراك المشكلة - سرعة البديهة - الابتكار
الارتجال - عدم الاكتراث بالاختلاف عن المجموعة.

4. التفوق في مجال القيادة

السمات

تولي القيام بالمسؤوليات - توقعات عالية من قبل الذات - الطلاقة - التبرؤ
بالنتائج والقرارات الصحيحة - فرعة نحو البناء - الثقة بالنفس - التنظيم - التقبل
والحبة من قبل الرفاق.

5. التفوق في مجال الفنون البصرية

السمات

حس واضح للعلاقات المكانية - قدرة غير عادية في التعبير عن النفس من خلال الفن - تأزر حركي - الرغبة في الانتاج

6. التفوق في مجال القدرة الحركية

السمات

التحدي من خلال الانشطة - لاسمتاع بالمشاركة - الدقة البالغة في الحركة - البروز في المهارات الحركية - التناسق الجيد - مستوى عال من الدقة (المعايطة والبوليز، 2000:52).

خصائص الموهوبين حسب مكتب التربية الأمريكي

اما في ضوء مكتب التربية الأمريكي كما ورد في تقرير ميرلاند عن الطلبة الموهوبين (U.S Office of Education, 1972) فإنه يحدد ست خصائص أساسية للطلبة الموهوبين والمتفوقين إذ يتدرج تحت كل خاصية مجموعة من الخصائص توضح السمات التي ينسب بها هؤلاء الطلبة، وهذه الخصائص هي:

1. قدرات عقلية عامة

وتشمل الخصائص الآتية:

أ. إستنباط الأشياء المجردة

ب. معالجة المعلومات بطريقة معقدة.

ج. الملاحظة الدقيقة.

د. إستارة الأفكار الجديدة

هـ. الاستمتاع بالفرضيات

و. التعلم بسرعة.

ز. استخدام المفردات العميقة.

ح. المبادرة.

ط. الاهتمام والبحث

2. قدرات أكاديمية خاصة

وتشمل الخصائص الآتية:

أ. القدرة على التذكر بشكل كبير

ب. استيعاب متقدم.

ج. سرعة اكتساب المهارات الأساسية للمعرفة.

د. القراءة بتوسع في مجال الاهتمام.

هـ. النجاح بتفوق في مجال الاهتمام

و. السعي بحماس ونشاط للاهتمامات الخاصة

3. القدرة الإبداعية

وتشمل الخصائص الآتية

أ. تفكير مستقل.

ب. الأصالة في التفكير

ج. إدراك مشكلة وإعطاء حلول متعددة لها

د. سرعة البديهة

هـ. الابتكار والاختراع.

و. الارتجال.

ز. عدم الإكتراث بالاختلاف من المجموعة

4. القدرة القيادية

وتتدرج تحتها السمات الآتية

أ. تولي القيام بالمسؤوليات.

ب. توقعات عالية من قبل الذات والآخرين

ج. الطلاقة.

د. التنبؤ بالنتائج والقرارات الصحيحة

هـ. اتخاذ القرارات بحكمة.

و. النزوع نحو البناء.

ز. الثقة بالنفس

ح. التنظيم

ط. التغلب والمحبة من قبل الرفاق.

5. القدرة الفنية

وتتدرج تحتها الخصائص الآتية:

أ حسن واضح للعلاقات المكانية

ب قدرة غير عادية في التعبير عن النفس والمشاعر والمزاج من خلال الفن والرقص

والتمثيل الخ

ج تأور حركي جيد

د الرغبة في الإنتاج (إنتاج خاص).

6 القدرة الحركية

وتتدرج تحتها السمات الآتية

أ التحدي من خلال أنشطة حركية صعبة

ب الاستمتاع بالمشاركة في الفرص الرياضية لمختلفة.

ج الدقة البالغة في الحركة

د البروز في المهارات الحركية

هـ لتناسق الجيد

و. مستوى عالٍ من الدقة

ز براعة في المهارات اليدوية (لسرور، 2003 54) (القمش ولمايطة، 2011

278- 280).

ومن مميزات الطالب الموهوب التي أشارت إليها العديد من الدراسات:

- 1 يتصف بالمرونة الفكرية و لعموية في المبادرة والآراء .
- 2 عدم الالتزام بآراء الآخرين إذا لم تكن لديه قناعة كافية .
- 3 عدم الاقتناع بسهولة، فله وجهات نظر مخالفة
- 4 يتصف بالانطوائية والانعزال في كثير من الأحيان.
- 5 التعمق بالأسئلة والنقاشات أكثر من الأسئلة السطحية
- 6 الاستفسار المستمر عن موضوع الدرس .
- 7 الحرص الدائم على التدريبات الصفية ليظهر إبداعاته الثقافية David & (Laszlo,1997) [http. /www.spneeds.org](http://www.spneeds.org)

المفصل من السلوكية التي تعتبر مؤشرات على الموهبة في سن ما قبل المدرسة

- 1 المهارات اللفوية: يكتسب اللغة في وقت مبكر
 - 2 المهارات الحركية: يمشي قبل الآخرين بمعدل شهر، يتسلق، يركض، يتحكم
 - 3 المهارات العقلية: يفهم الإشارات، يتذكر الأحداث، ولديه قدرة على استرجاع المعلومات.
 - 4 المهارات الاجتماعية: يشفق ويتعاطف مع الآخرين، يقود مجموعة من أقرانه، لديهم ثقة عالية بالنفس.
 - 5 المهارات الإبداعية: يتمتع بخيال قوي، يستمتع باللعب.
 6. مهارات خاصة: موسيقى، تمثيل، شعر.
- تعدد الاهتمامات - تلعب الهادف والقبول الاجتماعي - التفكير التحليلي - الاستدلالية في التفكير والمثابرة - الأصالة في التفكير (الروسان، 2001، 82)

مقارنه بين الطالب الموهوب والذكي

تطالب الموهوب Gifted

يسأل الأسئلة يعرف الإجابات مندمج عقليا وجسديا في الموقف لديه أفكار غريبة وربما سخيفة يحوم حول العمل ولكن يمحضه جيدا يناقش بالتفصيل ويزيد

يُصنف مع الأواخر في الصف يظهر مشاعر وآراء قوية يكون متعلما جاهزا يكرر الموضوع 1 - 2 مرة ليتقنه يبني الملخصات يستمتع مع الكبار يعطي استنتاجات يصمم مشاريع متوتر يكون نصائيم جديدة يستمتع بالتعلم يعالج المعلومات يخمن بشكل جيد يستمتع بالعروض المركبة يلاحظ بشكل رصين شديد الانتقاد لنفسه

الطالب الذهني Bright

محب للاستطلاع يهتم بالموضوع منته للموقف لديه أفكار جيدة يعمل بجد يجيب عن الأسئلة يُصنف مع الأوائل في الصف يستمتع بشغف واهتمام يتعلم بسهولة يكرر الموضوع 6 - 8 مرات ليتقنه يفهم الأفكار يستمتع مع الأقران يلتقط المعاني يكمل الواجبات منفتح يسرح بدقة يستمتع بالمدرسة يتشرب المعلومات يتذكر بشكل جيد يستمتع بالعروض المتسلسل يقط ومستعد للأوامر سعيد بما يتعلم.

<http://forum.amrkhaled.net/showthread>

حياة الموهوب المستقبلية

أشارت الدراسات الطولية التبعية لحياة الموهوبين المستقبلية إلى النتائج التالية:

- 1 نسبة الوفيات أقل بكثير بينهم مقارنة بالآخرين.
- 2 نسبة الأدمان على الخمر ولتشرد بينهم أقل من الآخرين، ونسبة من تزوجوا كانت 84٪
- 3 يواصل الموهوبون دراساتهم الجامعية بمعدل 90٪ للذكور و 86٪ للإناث.
- 4 يواصل الموهوبون الدراسات العليا 68٪ للذكور و 60٪ للإناث.
- 5 بعد تخرج الموهوب يكون أكثر فاعلية في خدمة بيئة المحلية ويكون قيادياً في المهس والإعمال مثل الطب والقانون (المعابطة ولبواليز، 2000 80-83)

خصائص البيئة الأسرية للأطفال الموهوبين والمتفوقين

تشير دراسات تناولت السيرة الذاتية للمشهورين والنوابغ من العلماء والفكرين والقيادة في مجالات السياسة والآداب والعلوم أنّ هناك بعض ملامح مشتركة في بيئاتهم الأسرية خلال طفولتهم المبكرة يمكن تلخيصها كما يلي:

1. حجم الأسرة

في دراسة تيرمان الكلاسيكية (Terman 1925) على عينة قوامها حوالي 1000 من الموهوبين بينت أن 60٪ من أفراد عينته كانوا ينتمون إلى أسر حدد أفرادها اثنان .

وفي دراسة أجراها سيلفرمان وكمرني (Silverman & Kearney) على (23) طملا موهوبا يتجاوز مستوى ذكائهم (170) درجة تبين أن 65٪ من أسر هؤلاء كان متوسط عدد أطفالها اثنين .

ووجدت دراسة أخرى أجراها فان تاسل باسكا (Van Tasse Baska 1983) على مجموعة من الطلاب المتميزين في الاختبارات التحصيلية في الرياضيات ولغة أن نصف الحاصلين على الدرجات الأعلى ينتمون إلى أسر متوسط عدد الأطفال فيها اثنان. وبينت دراسة بينو ومستانلي (Benbow & Stanley 1998) التي أجريت على (900) طفل موهوب في الرياضيات أن عدد الأطفال في هذه الأسر كان حوالي ثلاثة أطفال .

وفي دراسة لجروس (Gross 1993) تبين أن (24) من (36) أسرة من أسر الأطفال الموهوبين) بلغ عدد الأطفال فيها اثنين .

ويتضح من هذه الدراسات أن حجم أسرة الطفل الموهوب صغير نسبياً، وأن عدد أفرادها قليل ويمكن تفسير ذلك بأن الطفل الموهوب عندما يعيش في أسرة حجمها صغير نسبياً فإن الاهتمام به يكون أكثر. والوقت الذي يقضيه الوالدان معه أكبر مما يساهم في إظهار موهبته، كما أن الأسرة تستطيع أن توفر له دعماً مادياً ومعنوياً بشكل أفضل

2. ترتيب الطفل في الأسرة

بينت دراسة تيرمان (Terman 1925) أن 60٪ من أفراد عينته كان ترتيبهم الأول أو الوحيد في الأسرة

وفي الدراسة التي أجراها ألبرت (Albert 1980) على رؤساء الولايات المتحدة الأمريكية، ونوابهم، ورؤساء وزراء بريطانيا، وحائزين على جائزة نوبل في الولايات المتحدة تبين أن 75٪ من أفراد العينة كان ترتيبهم الأول في الأسرة، أو كانوا يتمتعون

بمكانة خاصة فيها (الطفل الأكبر، الطفل الوحيد، الطفل الأصغر ولد بعد مرور عدة سنوات.

وفي دراسة أخرى أجراها سيلفرمان وكيرنر (Silverman & Kearny 1989) على 23 طفلاً موهوباً بلغ مستوى ذكائهم فوق (170) درجة تبين أن 60 ٪ من أفراد العينة كن ترتيبهم الأول و الوحيد في أسرهم

أما دراسة بينو وستانلي (Benbow & Stanley 1980) على عينة قوامها (900) طفل موهوب فقد بيست أن عدد أفراد لأسرة كان حوالي ثلاثة فقط وفي دراسة جروس (Gross 1993) على عينة تتكون من (40) طفلاً موهوباً من أستراليا تبين أن حوالي 72 ٪ من الأطفال الموهوبين كان ترتيبهم الأول في الأسرة، وأن 2 ٪ منهم أطفال وحيدون .

تبين العديد من الدراسات لسابقة أن الطفل الموهوب يحتمل الترتيب الأول أو قد يكون الطفل الوحيد، أو قد يتمتع بمكانة خاصة في الأسرة، ويمكن تفسير ذلك بأن هذا النوع من الأطفال يلاقون معاملة خاصة في الأسرة، إذ يتم تشجيعهم على الاستقلالية ولعب دور قيادي في لأسرة منذ الصغر، وبسبب احتكاكهم بالوالدين وتفاعلهم الدائم معهم يكونون أقدر من باقي الإخوة على اكتساب اللغة بشكل مبكر، مما يساهم في تنمية ذكائهم، وإظهار قدراتهم الكامنة

3. عمر الأبوين

بينت دراسة تيرمان (terman 1925) على أسر الأطفال الموهوبين أن متوسط عمر الأب عند ولادة الطفل الموهوب كان 33 سنة وستة شهور، ومتوسط عمر الأم كان 29 سنة .

وفي منتصف الثمانينيات أجرى روجرز دراسة على عدد من الأطفال لعاديين بينت أن متوسط عمر الأم كان 25 سنة و4 أشهر، بينما بينت دراسة سيلفرمان وكيرني أن متوسط أعمار لأمهات كان 29 سنة و6 شهور

وبينت دراسة فان (تاسل ناسكا) أن معظم أعمار أمهات لأطفال الموهوبين في عينته كان في أواخر العشرين ومعظم أعمار الآباء كان في أوائل الثلاثين

وفي دراسة جردس على لعينة الأسترالية تبين أن متوسط أعمار الأمهات كان 28 سنة وثلاثة أشهر، ومتوسط أعمار الآباء كان 28 سنة و11 شهرا .

يتضح من الدراسات السابقة أن أعمار الآباء والأمهات للأطفال الموهوبين كانت كبيرة نسبيا، أي في أواخر العشرين أو أوائل الثلاثين . ويمكن عزو ذلك إلى أن الأبوين في هذا العمر يكونان أكثر نضجا من الناحية العاطفية وأكثر استقرارا من الناحية المادية مما ينعكس إيجابا على تنمية الموهبة الكامنة لدى طفليهما

4. المستوى التعليمي والمهني للأبوين

بينت معظم الدراسات أن المستوى التعليمي لآباء الأطفال الموهوبين أفضل من المستوى التعليمي لآباء الأطفال العاديين، وأن نسبة لا يستهان بها منهم قد أتموا المرحلة الجامعية

ويبدو أن تربية الموهبة توجد حتى لدى الأسر التي تعيش في ظروف معيشية سيئة إذا ما توفر فيها الدعم المعنوي الكافي لأسائها، وشعرت بالتقدير للعلم والعمل وإذا وجد على الأقل شخص راشد في البيت يهرم التشجيع والتوجيه لتعلم الموهوب

كما تشير بعض الدراسات إلى أن الأطفال لذين يعيشون في بيئة أسرية ثرية ثقافيا (توفر الكتب والمجلات والألعاب والرحلات، والتواصل اللفظي مع الأبوين)، وأن كانت إمكانياتها المادية متواضعة، كانوا أميل إلى امتلاك القدرة على حل المشكلات والمهارات، العقلية العالية، وأكثر قدرة على الاستعادة من الخبرات والإمكانيات التعليمية الجيدة في المدرسة من الأطفال لذين يتمون إلى بيئة فقيرة ثقافيا.

وبالنسبة للمستوى المهني لآباء الموهوبين تبين الدراسات في هذا الصدد أن معظمهم كانوا يحتلون مراكز مهنية وإدارية، إذ بينت دراسة ثيرمان أن 29٪ من أفراد عينته كانوا من المهنيين، بينما بينت دراسة دن تاسل باسكا أن معظم آباء أفراد عينته من الأطفال الموهوبين كانوا من المهنيين، وأن 20٪ منهم كانوا من رجال الأعمال، و15٪ معلمات و8٪ محرضات

إن المستوى التعليمي والمهني للأبوين يؤثر بصورة إيجابية على تنمية الموهبة لدى الطفل لأن الأبوين المتعلمين اللذين يتمتعان بمراكز مهنية يكونان أقدر على توفير البيئة الميسرة لتنمية الموهبة، والمنح التربوي والفسي الملائم لإطلاق طاقة الطفل الإبداعية.

5. العلاقات الأسرية

تشير معظم الدراسات حول العلاقات الأسرية والموهبة إلى أن أسر الطفل الموهوب تتمتع بتوافق أسري جيد، وأن نسبة الطلاق منخفضة، وجدير بالذكر أن هناك أطفالاً موهوبين لم يحققوا نجاحاً في الحياة المدرسية على الرغم من تشبه خصائص حياتهم الأسرية مع الأطفال الموهوبين الناجحين، وذلك لأنهم اختلفوا عنهم في العلاقات الأسرية بين لو لدين، حيث تميزت لعلاقات الأسرية للموهوبين الناجحين بالتماسهم والحب والسعادة الزوجية، بينما اتسمت العلاقات بين الأسويين لدى الأطفال الموهوبين الفاشلين بالخلاف ومشاجرة والانفصال وكذلك العلاقة بين الأبوين والأبناء

6. اساليب التنشئة الأسرية

تبين العديد من الدراسات أن أساليب التنشئة الأسرية تلعب دوراً كبيراً في تنمية الموهبة والإبداع لدى الأطفال. ومن الدراسات الكلاسيكية المعروفة في هذا المجال دراسة (آن رو) التي قامت بدراسة على ثلاث مجموعات من العلماء المبدعين، فوجدت أن أهم عوامل البيئة الأسرية المشجعة للإبداع العالي هي توفر الحرية وتضاؤل العقاب والتشجيع المستمر، الذي يستخدمه الآباء مع أبنائهم

<http://majdah.maktoob>

ويتبين من خلال هذه الخصائص التي من المعترض أن تكون لأسر ذوي التفوق والموهبة أن الأسرة هي البيئة الطبيعية التي يمارس فيها الفرد حياته، لذلك تعتبر الأسرة هي الشخص الأول والعارف الرئيسي لابنها من خلال أساليب عدة أبرزها الملاحظة، لذلك فإن لها دوراً مهماً في اكتشاف الموهوبين والمتفوقين عقلياً من أبنائها والأخذ بيدهم وتقديم وسائل الرعاية اللازمة لتنمية قدراتهم وإمكانياتهم، غير أنها تعجز أحياناً عن القيام بدورها كاملاً؛ وذلك بسبب عوامل نقص الخبرة والمعلومات

الكافية أو قلة الوعي و الثقافة بالمجال التربوي أو تعرض طملها لعوامل الحرمان المتنوع بشكل مباشر أو غير مباشر (سليمان، 2005:384)

دراسات تناولت خصائص الموهوبين

ظهرت عدد من الدراسات التي تحدد أو تبحث عن الخصائص أو السمات التي تميز الموهوبين عن غيرهم من العاديين ومن نتائج هذه الدراسات

دراسة جيتزلز وجاكسون (GETZELS & JACKSON)

لقد أجرى الباحثان خمسة اختبارات لمجموعة كبيرة من الطلبة ابتداء من الصف السادس إلى الصف الثاني عشر، وذلك لدراسة علاقة الذكاء بالإبداع من جهة وللتعرف على سمات المبدعين من جهة أخرى وقد توصلوا إلى النتائج التالية:

1 إن عمليات التفكير الإبداعي تركز على عاملين

أ. قدرة إبداع على إنتاج مواد لها علاقة ببعضها البعض بفرادة ودات طبع غير

ب. اتسام عملية الإبداع بحو من المرح والشعور بالحرية بعيداً عن الصغوط.

2. وقد تمكن الباحثان من التعرف على عاملين يميز للمبدعين.

أ. كثرة عدد الارتباطات التي يتجها المبدع في وقت معين

ب. التميز لنوعي الواضح للارتباطات التي يتم إنتاجها.

ويرى الباحثان أن المبدعين يتميزون بالقدرة على إنتاج أشكال جديدة وسديهم

القدرة على رؤية العلاقات خير الظاهرة بين الأشياء والتي تبدو لغيرهم وكأنها مستقلة، ولديهم القدرة على تحرير النفس من الارتباط بالأشياء الاعتيادية، وعدم

الرغبة في ممارسة الأمور التقليدية، والميل إلى المجازفة والمغامرة

أما ذوو الذكاء العالي فلديهم قدرة عالية على التركيز على الأمور المعتادة،

وعادة ما يتجهون إلى البحث عن الإجابة الصحيحة أو لتقليدية ويعملون على تخاشي

المخاطر لأجل لشعور بالأمان

دراسة ياما موتو (YAMAMOTO)

- وقد تعرضت هذه الدراسة للكشف عن بعض جوانب الشخصية للمبدعين، ومن أهم السمات التي تم التعرف عليها ما يلي:
- 1 إن المبدعين كانوا أكثر حساسية بالبيئة الداخلية والخارجية مما يؤدي إلى الإحساس بالمشاكل ولتعرف عليها والتفكير فيها
 - 2 اتسام الشخص المبدع بغيرة الأفكار مما يساعده على انتقاء أفضلها والتعبير عنها.
 - 3 تمتع المبدع بالدكاء والأصالة في أفكاره مما يدفعه إلى ممارسة نشاطات الاكتشاف وتوسيع أفكاره من أجل التوصل إلى حل المشكلة

دراسة لويس تيرمان (LEWIS Terman)

- وقد أجرى الباحث هذه الدراسة على حوالي (1500) شخص من بلغ متوسط معدل ذكائهم (180) وبعد ثلاثين سنة من المتابعة التي تمت على فترات منتظمة خلال السنوات 1927/1939/1951 توصل الباحث إلى نتائج التالية
- 1 إن المتفوقين عقلياً الموهوبين كانوا يتميزون عن العاديين في المظاهر العامة والصحة ومستوى التوافق الاجتماعي بالإضافة إلى مجموعة من السمات النفسية والإرادية البارزة مثل (الحكمة، والنقطة بالنفس، المثابرة، الرغبة في التفوق، وتميزوا في اتجاهاتهم الأخلاقية)
 2. وهم أكثر انزاناً من الناحية الاجتماعية
 - 3 وتميزوا كذلك في مواد الدراسة حيث كانت حصيلة أفرادها أعلى في مستوى التحصيل بمقدار ستين عن مستويات زملائهم العاديين وكان تفوقهم في جميع المواد الدراسية.
 - 4 وإن نسبة الوفيات أو المرض أو الإصابة بالاضطرابات العقلية، أو إدمان المسكرات والمخدرات أو الانحرافات السلوكية كانت أقل من نسبتها بكثير عنها بين غير المتفوقين من نفس الفئة العمرية.
 - 5 أما في مجال المتابعة الاجتماعية فتشير الدراسة إلى أن حوالي 90٪ من أفراد العينة التحقوا بالدراسة الجامعية وإن 70٪ منهم أكملوا الدراسة الجامعية وتخرجوا، وإن 30٪ منهم حصلوا على مرتبة الشرف، بينما واصل 65٪ منهم الدراسات العليا.

6. وتشير نتائج متابعة الرجال التي تكونت من 800 رجل، بعد بلوغ سن الأربعين، أن إنتاجهم الفكري والإبداعي كان يزيد بنسبة من 10-30 ضعفاً عن المستويات السائدة بين زملائهم العاديين.

وقد استخلص الباحث من نتائجه حقيقتين:

أ. أنه بالإمكان استخدام معدلات الذكاء كمؤشر على تميز الشخص بالتفوق والموهبة ابتداء من عمر 6 سنوات فما فوق وللتنبؤ على القدرة العالية في التحصيل

ب. أنه من الصعب الاعتماد على معدلات الذكاء كمؤشر للتعرف على المجال العلمي أو الفني الذي سوف يتجه إليه الشخص

دراسة بلرون (F.BRARON)

توصل من خلال التجارب التي قام بها من حيث سمات الأفراد من ذوي التفكير الإبداعي كما يلي:

1. أن ذو التفكير المبدع والأصيل يفضلون مستوى عالياً من التعقيد في الظاهرة موضوع البحث.
2. أن ذوي الأفكار الأصيلة لديهم درجة عالية من الديناميات النفسية مرتفعة التعقيد، وتتميز وجهات نظرهم بالاتساع
3. يشعرون بمزيد من الاستقلال في إصدار الأحكام.
4. يرتفع لديهم عامل السيطرة.
5. لا يميلون إلى استخدام وسائل الدفاع النفسية لكبت مشاعرهم فهم لا يكبتون أفكارهم. ويتعاملون بسهولة مع الأفكار والسرعات التي يراها غيرهم ممنوعة

دراسة الصرور (1989)

وهي تجربة أردنية، والتي درست خلالها أهمية مشاركة المعلمين في عملية لكشف عن الطلبة المتميزين ومدى صدق وثبات أحكامهم على الخصائص السلوكية هؤلاء الطلبة وإمكانية بناء صدق لمقاييس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتميزين

خلصت الدراسة إلى وجود خمسة أبعاد رئيسية للخصائص السلوكية للأطفال الأردنيين وهي:

- 1 خصائص سلوكية في القيادة (محبوب من قبل الزملاء - تحمل جيد للمسؤولية / مشارك متعاون مع معلميه وزملائه).
- 2 خصائص سلوكية في التعلم (حصيله عالية كماً ونوعاً في المفردات - لديه طموح كبير في المعرفة - اهتمام كبير في القراءة).
- 3 خصائص سلوكية في الإبداع (حب الاستطلاع - الخيال - المغامرة).
- 4 خصائص سلوكية في المشابهة (نشدان الكمال - المشاركة في جميع الأنشطة الإنتاج).
- 5 خصائص سلوكية في مرونة التفكير (استجابات سريعة - المقدرة القوية في الحكم على الأشياء ولا يزعجه التغير في الروتين)

دراسة مدرسة اليوبيل /الأردن

كان لمدرسة اليوبيل دور في دراسة خصائص المتفوقين وتناولت هذه الدراسة:

السمات السلوكية	السلوكيات الدالة عليها
الدافعية	يعمل بحماس وقد يحتاج في البداية الى قليل من ليحث الخارجي كي يواصل عمله وينجزه
لاستقلالية	يستطيع بأقل مجهود استخدام مصادر المعلومات المتوفرة وتنظيم وقته ونشاطاته ومعالجة لمشكلات التي تواجهه واعتمادا على نفسه
الأصالة	يبتعد عن تكرار ما هو معروف ويعطي أفكارا وحسولا جديدة وغير مألوفة
المرونة في التفكير	يستطيع تغيير أسلوبه في التفكير في ضوء المعطيات ولا يبي أنماط فكرية جامدة
المثابرة	يعمل على إنجاز المهمات والتحديات بصرعة وتصميم
الطلاقة في التفكير	يعطي عدد كبيراً من الحلول أو الأسئلة التي تطرح عليه

السمات السلوكية	السلوكيات الدالة عليها
حب الاستطلاع	يتساءل حول أي شيء غير معروف له، يميل إلى استكشاف المجهول
الملاحظة	يبحث عن التفاصيل والعلاقات ويتتبع بوجهي لما يدور حوله
التفكير التأملّي	يستطيع الانتقال من الشيء المحسوس والواقعي إلى عالم التجريد والخيال لمعالجة الأفكار المجردة
المبادرة	لا يتردد في اتخاذ موقف محدد، سريع البديهة، لديه اهتمامات فردية
النقد	يمارس النقد البناء ولا يقبل الإنكار أو البيانات أو التعليمات دون فحصها
المجازفة	لا يهتم بصحوة المهام التي تراجعه لإثبات فكرة أو حل حتى لو كانت نتائجها غير مؤكدة
الاتصال	يستطيع التعبير عن نفسه بشفافية وكتابة بوضوح، يحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين
القيادة	يظهر نضوجاً واتزاناً عمالياً يحترمه زملاؤه ويستطيع قيادة الآخرين عندما يتطلب الأمر ذلك.
التعلم	يتعلم بسرعة وسهولة ويحسّن ولديه ذاكرة قوية
الحس بالمسؤولية	يزن الأمور ويتحمل مسؤولية أعماله وقراراته
الثقة بالنفس	واثق من نفسه إمام أقرانه والكبار ولا يتردد في عرض أفكاره وإعماله
التكيف	يتكيف بسرعة مع الأماكن وآراء جديدة
تحمل العموخ	لا يرجعه عدم الوضوح في الموقف ويستطيع التعامل مع المعايير والمسائل المعقدة التي تحدث أكثر من مرة.
اتخاذ القرار	يستطيع تقييم البدائل على أساس ملاءمتها وفعاليتها في حل المشكلة ونتائجها

أبحاث تيرمان

قام تيرمان ورملاؤه بدراسات مستفيضة حول الموهوبين وخصائصهم، وقد تتبعوا في دراساتهم هذه عينتهم من الموهوبين ممن لا تقل نسبة ذكاء الواحد منهم عن 130، وشملت هذه الدراسة الطويلة، التي استمرت بعد وفاة تيرمان، أبناء هؤلاء الموهوبين وقد نشرت نتائج هذه الدراسة في خمسة مجلدات بعنوان The (Genetic Studies of Genius) وقد ظهر الجزء الأول من هذا الكتاب سنة 1925، أما الجزء الخامس فقد صدر سنة 1959 أي بعد وفاة تيرمان بخمسة سنوات بالاشتراك مع (أودن، Oden) ومن أحدث التقارير، تلك التي صدرت عن الموهوبين الرجال في عينة تيرمان وتلك التي صدرت عن الموهوبات لساء في تلك العينة وقد صدرتا سنة 1977 وهما تتناولان مصادر التمتع بالحياة، في سنوات التقاعد لأفراد هذه العينة وما يجدر ذكره أن العينة الأصلية تتكون من 643 طفلاً (325 من الذكور و 318 من الإناث).

www.aghareed.net/parent/document/gift.doc

مراجع الفصل الثاني

المراجع العربية

1. جروان، فتحى (2009) الموهبة والتفوق والإبداع، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
2. جروان، فتحى (2002) أماليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، الطبعة الاولى، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
3. حراشين، زيدان وحواشين، مفيد (1989) تعليم الاطفال الموهوبين، الطبعة الاولى، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
4. الروسان، فاروق (2010) سيكولوجية الأطفال هير العادين (مقدمة في التربية الخاصة)، عمان دار الفكر للتوزيع للنشر والتوزيع.
5. السرور، ناديا هامل (2003) مدخل إلى تربية الموهوبين والتميزين، الطبعة الرابعة، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
6. السيد، عبد الحليم محمود (2000) الابداع والشخصية، القاهرة دار المعارف.
7. صبحي، تيسير (1994). رعاية ذوي الحاجات الخاصة، الطبعة لأولى، عمان، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
8. الطحان، محمد خالد، (1982) تربية المتفوقين عقليا في البلاد العربية، الطبعة الاولى، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة وعلوم.
9. الظاهر، قحطان (2005) مدخل الى التربية الخاصة، الطبعة الاولى، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
10. حبيد، ماجدة (2000) تربية الموهوبين والمتفوقين، الطبعة الاولى، عمان دار الصفاء للنشر والتوزيع
11. فريجات، أحمد (2008) رعاية ابنائنا الموهوبين، الطبعة الاولى، عمان، المكتبة الوطنية.

12. القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبد العزيز والصمادي جميل (1995). المدخل إلى التربية الخاصة، الطبعة الأولى، الإمارات العربية المتحدة، دار القلم.
13. قطاني، محمد و لمعادات، سعد (2009) إرشاد الأطفال الموهوبين (دليل المعلم العربي)، الطبعة الأولى، عمان. دار جرير للنشر
14. القمش، مصطفى والمعاطة، خليل (2011) سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (مقدمة في التربية الخاصة)، عمان- دار المسيرة للنشر والتوزيع.
15. المعاطة، خليل والبوايز، محمد (2007) الموهبة والتفوق، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع
16. منصور، عبد المجيد والتويجيري، محمد (2000) الموهوبين "آفاق الرعاية والتأهيل بين الواقعين العربي والعالمي"، الطبعة الأولى، الرياض: مكتبة العبيكان.

المراجع الأجنبية

1. David, Imre & Balogh, Laszlo (1997) Teachers' Opinion about the Nature of Giftedness, Acta Psychologica Debrecina, No. 20, p. 189-195
2. Hawkins, Debra G. (1993) Personality Factors Affecting Achievement in Achieving Gifted, Underachieving Gifted, and Nongifted Elementary Students, Dissertation Abstracts, University of Florida.
3. Katzer, Leonard A. (1993) A Comparison of the Self-Esteem of the Rural students Participating in Gifted Programs, Dissertation Abstracts, Kansas State University.
4. Kitano, M. (1990) Intellectual Abilities & Psychological Intensities in young Gifted Children: Implications for the Gifted, Reoper Review, vol(13): 5-10.
5. Silverman, L. (1993) Counseling the Gifted and Talented, Denver: Love Publishing Company

مراجع الإنترنت

1. <http://www.alwahat.org/forums/index> .
2. <http://majdah.maktoob.com/vb/majda>
3. <http://www.spneeds.org/>
4. <http://forum.amrkhaled.net/showthread>
5. http://www.education.gov.il/gifted/download/tshuvot_lesheelot_nefot_zot.doc
6. http://www.moe.gov.sa/dmtc/training_modules&laws/genius_%20students.htm
7. www.aghareed.net/parent/document/gift.doc
8. <http://www.bafree.net/forum/archive/fonttahomacolorredsize24-color-37221.htm>.

الفصل الثالث

أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين

مقدمة

محكات الكشف عن الموهوبين والمتفوقين

الصفات التي يجب أن تتوفر بها محكات الكشف عن الموهوبين

الخصائص السلوكية للموهوبين والمتفوقين

أكثر المحكات استخداما للكشف عن الموهوبين في البيئة العربية

الاتجاهات المعاصرة للكشف عن الموهوبين

المعايير والأسس الواجب توفرها في الأساليب المتبعة للكشف عن
الموهوبين

أخطاء عملية الكشف عن الموهوبين

الكشف عن الأطفال الموهوبين وفق مدخل المحكات المتعددة

المرحلة العمرية المناسبة للكشف عن الموهوبين

مخطط الكشف عن الموهوبين

أدلة الكشف عن الموهوبين العالمية

مراجع الفصل الثالث

الفصل الثالث

أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين

مقدمة

تعتبر عملية الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين في غاية الأهمية لأنه يترتب عليها اتخاذ قرارات قد تكون لها آثار خطيرة ويصنف بموجبها الفرد على أنه "موهوب أو متفوق" بينما يصنف آخر على أنه "غير موهوب أو غير متفوق"، ومن جهة أخرى فإن نجاح أي برنامج لتعليم الموهوبين والمتفوقين يتوقف بدرجة كبيرة على دقة التعرف عليهم. ولكن يبدو أن هذه العملية معقدة، ويرجع السبب في ذلك إلى أن الموهوبين والمتفوقين مجموعات متباينة، فقدراتهم المرتفعة لا تعبر عن نفسها بطريقة واحدة بل نجد هناك تبايناً في طرق التعبير عنها، وتبعاً لهذا التباين في القدرة يجب استخدام وسائل متباينة في التعرف عليهم (سيد، 2001: 20). ولعل هدم تحقيق الموهوبين والمتفوقين نجاح كبير في الاختبارات التحصيلية يرجع لتركيزها على جانب محدود من القدرات العقلية للمفرد، أو عوامل بيئية أسرية أو مدرسية أو كليهما معاً (القريطي، 1989: 43)

ونظراً لوجود مثل هذه المخاطر على الاختبارات التحصيلية في التعرف على الموهوبين والمتفوقين اتجهت أنظار الباحثين إلى طرق أخرى بديلة ربما تكون أكثر جدوى مثل اختبارات الإبداع، بالرغم من تباين الاتجاهات في تحديد مفهوم الإبداع، ولكن انتقد البعض هذا الاتجاه، واعتبروا أن هذه الاختبارات تعد من قبيل المبهشات وليس من قبيل المحكات أي أنها لا تعبر عن مستويات أداء حقيقية فعلية، وقد أشار هؤلاء إلى أهمية قياس الإبداع كناتج من خلال الأنشطة الأدائية المقدمة للأطفال كمحرك أساسي للموهبة والتموق العقلي (الزيات، 1995: 498) يؤكد عبد الله البافع وآخرون (2000: 20) على أهمية التفكير في التعرف على الموهوبين والمتفوقين وعدم

الانتظار لأعمار متأخرة خوفاً من اكتسابهم أساليب وعادات تعوق نكبتهم مع السنظم التعليمية المختلفة، بالإضافة إلى ما يترتب على تأخير اكتسابهم من تعريض طاقاتهم للهدر والفقد، وبتعدد تعريفات الموهبة والتفوق تعددت كذلك المحكات التي تستخدم في التعرف على الموهوبين والمتفوقين.

محكات الكشف عن الموهوبين والمتفوقين

إن المتبع للبحوث والدراسات التي أجريت على الموهوبين والمتفوقين في السنوات العشر الأخيرة يستطيع أن يقف أمام العدد من الانتقادات للمحكات المتنوعة في التعرف عليهم من خلال الاختبارات السيكومترية التي تقيس الذكاء أو الإبداع أو التحصيل الدراسي، وقد وصف الأشول (1997: 604) تصميمات بحثية بديلة لا يتم فيها استخدام درجات الاختبارات المختلفة للتعرف على الموهوبين والمتفوقين وتحديدوا، ولكن يتم استخدام أنماط أخرى من الأداءات مثل الإتيقان الأكاديمي، والإنتاج الإبداعي في مجال أو مجالات متعددة، ويذكر القريظي (1989: 48) أن الاعتماد على القدرة العقلية العامة وحدها - بالرغم من أهميتها كمعنى عن التفوق العقلي يحول دون التعرف على عدد كبير من يتمتعون بالمواهب الخاصة

وبالرغم من أهمية محكات التعرف في نجاح أي برنامج لرعاية الموهوبين والمتفوقين، وبالرغم من الكم الهائل من الدراسات التي تناولت فئة الموهوبين والمتفوقين إلا أن موضوع تقييم محكات الكشف عنهم لم يلق الاهتمام الكافي، ولا تزال الحاجة قائمة لمزيد من الدراسات التجريبية في هذا المجال وفي حدود علم المؤلف أنه في البيئة العربية - لا توجد دراسة - تناولت محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين في البحوث العربية بالتحليل والمقارنة، وإلقاء الضوء على أكثر هذه المحكات استخداماً وانتشاراً في البيئة العربية

وقد اهتم العديد من الباحثين باستخدام اختبارات الذكاء باعتبارها أحد المحكات المهمة في التعرف على الموهوبين والمتفوقين وبالرغم من ذلك نجد أن مستخدمي اختبارات لذكاء شككوا في فعاليتها حيث إنها متحيزة ثقافياً، كما أن درجة الذكاء وحدها لا تكفي كمؤشر للموهبة والتفوق. ولذلك اتجهت العديد من

الدراسات إلى الاعتماد على تقديرات المعسمين وأولياء الأمور من خلال دراسة الخصائص السلوكية الفردية لمؤلاء الطلاب كمحرك للموهبة والمتفوق، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: 'الروسان وآحرين' (1990)، و'البطش والروسان' (1991)، و'عبد السوارث' (1996)، و'معاجيني' (1996، 1998)، و'الروسان والسرور' (1998)، و'المنشاوي' (1999) في حين لمجد دراسات أخرى تقل من موضوعية تقديرات المعلمين في التعرف على الموهوبين والمتفوقين مثل دراسة كل من: 'القريطي' (1989)، 'اليمني وفخرو' (1997)، 'لضيبي' (1997). ولذلك يؤكد توق (1990: 118) على ضرورة توفر وعي كاف لدى معلمي ومعلمات المدارس العامة بالخصائص المحتملة للموهوبين والمتفوقين، وأن تكون اتجاهاتهم إيجابية نحو هذه الفئة من الطلاب، وكذلك ضرورة تدريب المعلمين وأولياء الأمور لضمان التعرف السليم على الموهوبين والمتفوقين

تحدد التعريفات المعتمدة عالمياً الموهبة في عدة مجالات متنوعة، أي أن التوجه لعالمي بهذا يتبنى تعريفاً شاملاً للموهبة، وقد حدد مكتب التربية الأمريكي (USOE) (Marland, 1972) المواهب في ستة مجالات هي: (الموهبة العقلية العامة، الأكاديمية الخاصة، الإبداعية، الفنون البصرية والأدائية، النفس حركية)، واحتصرت في خمس بعد استحداث صيغة معدلة عام 1981م (Clarck, 1992) هي: (موهبة عقلية، إبداعية، فنية، قيادية، أكاديمية خاصة)، ولم يتم هذا التصنيف في المراجعة الأخيرة للتعريف لعام 1989م (الكيلاني والروسن، 2005) (Hallahan & Kauffman, 2003)

ووفقاً للتعريفات المعتمدة تشمل محركات الكشف عن الموهوبين الذكاء، التفكير الإبداعي (الابتكاري)، الخصائص السلوكية، التحصيل الدراسي، القدرات والاستعدادات العامة والخاصة، التناجات المبتكرة، ووفقاً لهذه المحركات وحسب كل مجال من مجالات الموهبة تتحدد أساليب وأدوات ووسائل الكشف التي تشمل: اختبارات الذكاء الفردية، اختبارات الذكاء الجمعية، اختبارات التحصيل المقننة وغير المقننة، واختبارات القدرات والاستعدادات الخاصة، مقاييس الإبداع، ترشيح المعلمين، حكم الخبراء، مقاييس العلاقات الاجتماعية، السيرة الذاتية، الملاحظة،

السجل التراكمي، اختبارات الشخصية والمبول، القوائم التمايلية، قوائم تقدير الخصائص السلوكية، قوائم التقدير (الرصد)، سلم التقدير (مقياس الرتب المتدرجة)، أسلوب الباب الدوار، قوائم الأنشطة الإبداعية، أسلوب رواية القصة المبني على صور مقدمة للطفل، تقييم الانتاج الابداعي، برتيج الأبناء، الترشيح لذاتي، التقارير الذاتية، المذكرات اليومية والمفكرات الشخصية.

وترتبط بعملية الكشف وفق مدخل المحكات المتعددة مسألة اختيار الاستراتيجيات المناسبة لمعالجة بيانات الاختبارات والأدوات المطبقة على الموهوبين، وتحديد النسب و الأعداد المطلوبة للبرامج التربوية الاسراعية والاثرائية والارشادية بصورة ذات مصداقية وكفاءة عالية. وأثبتت التجارب بأنه كلما تنوعت وتعددت أساليب الكشف قلت نسبة الخطأ في عملية الاختيار إذا تمت معالجة البيانات المجموعة بأساليب احصائية سليمة

وأكثر ما يميز مدخل المحكات المتعددة عن غيره من المداخل تنوع المحكات وبالتالي تعدد الوسائل والأساليب المستخدمة للكشف، فعلى المستوى الإقليمي، تتضمن وسائل الكشف عن الأطفال الموهوبين في مصر التحصيل الدراسي، ومقاييس القدرات العقلية، والقدرة الابتكارية. وفي الكويت، طبقت أساليب التحصيل الدراسي في الرياضيات، واللغة العربية، ومقاييس الذكاء لجمعية (مقياس المصفوفات المتتابعة)، ومقاييس الذكاء الفردية (مقياس وكسلر لذكاء الأطفال)، واستشارة المعلم وولي الأمر (مرسي، 1992) وفي برنامجها الضخم في عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين، استخدمت المملكة العربية السعودية وسائل الكشف التالية تقديرات المدرسين، درجات التحصيل الدراسي، التحصيل في العلوم والرياضيات، اختبار القدرات العقلية الجمعي، اختبار التفكير الابتكاري، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (النافع وآخرون، 2000)،

أما المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (صافق وآخرون، 1996) فقد اختارت الأساليب المتعددة التالية في عملية الكشف عن الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي وهي (أ) الذكاء العام، و(ب) الابتكار (بمكوناته الثلاثة الطلاقة والمرونة والأصالة)، و(ج) تقديرات المعلمين للتلاميذ الموهوبين، و(د) التحصيل الدراسي

العام (هـ) التحصيل الدراسي النوعي في بعض المواد الدراسية وتم تجريب هذه الأدوات في عدة دول عربية (مصر، والعراق، وتونس والامارات) على الصنفين الثالث والسادس من كل دولة. وأثبتت الأساليب المطبقة درجات معقولة للمصدق والثبات وأوصت المنظمة باستخدامها في بقية الدول العربية. وفي السودان، تم تطبيق تجربة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المتعلقة بأهمية استخدام محركات متعددة للكشف عن الأطفال الموهوبين بقصد رعايتهم في مشروع طائر السمير خلال عامي 2003-2004، حيث استخدمت درجات التحصيل الدراسي العام، والتحصيل الدراسي السوعي (تحصيل الرياضيات)، وتقديرات المعلم لصفات الموهوبين، واختبارات الابداع، واختبار المصفوفات المتدرجة المعياري، ومقياس الذكاء الفردي (الخليفة، وطه، وعطا الله، 2007؛ دوسة 2007).

وفي تجربة وزارة التربية بولاية الخرطوم في السودان وخلال سنوات التجربة الممتدة من (2004 - 2007م) تم تطبيق الأساليب التالية. ترشيحات المعلمين، سجل دراسي يدل على التفوق الدراسي في العامين السابقين، اختبار تحصيلي موحد على مستوى الولاية في المقررات الدراسية للصف الثالث الأساسي، اختبار المصفوفات المتدرجة المعياري، لقياس الذكاء والقدرة العقلية، اختبار الدوائر وهو جزء من بطارية ثورانس للتفكير الابداعي، اختبار استانفورد - بينيه الطبعة الرابعة في المراحل الاخيرة للمفاضلة، اختبار الخطوط، واختبار اكمال الصور وهما أجزاء من بطارية سوراس للتفكير الابداعي، اختبار للتعبير الكتابي (الانشاء)، حيث يتم تقديم ثلاثة موضوعات يختار التلميذ واحد منها ويكتب فيه، اختبار استبعاد دراسي يتضمن المواد الدراسية التالية (الرياضيات، اللغة العربية، التربية الاسلامية)، كما تحبته أسئلة لمهارات التفكير العليا

كشفت دراسة أبو هاشم (2003) المسحية أنه تم استخدام محركات متعددة للكشف عن الموهوبين في الدراسات العربية سواء أكانت أطروحات جامعية، أو بحثاً منشورة في الدوريات في الفترة من (1990 - 2002م)، كما تناولت مجموعة من الدراسات في الدول العربية عرضاً للأساليب والأدوات المستخدمة للكشف عن الموهوبين في البرامج الوطنية مثل السودان (الخليفة، وطه، وعطا الله، 2007)،

والسعودية (أبونيا والفهيبيان، 1997؛ النافع، والقاطمي، والسليم، 1991؛ النافع وآخرون، 2000)، والأردن (الرومان، 1996)، واليمن (الأغبري، 1995؛ مجبى، 1998)، وفي سوريا (زحلق، 1998)، وفي البحرين (فخرو واليماني، 1997)، وسلطنة عمان (أبو عوف، 1997)، وكشفت هذه الدراسات عن استخدام أساليب متعددة في عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين

وتناولت دراسة الشخص (1990) أساليب الكشف عن الموهوبين في دول الخليج العربي بأجمعها، وقد كشفت الدراسة عن أساليب الكشف عن الموهوبين المستخدمة في تلك الدول في ذلك الوقت، حيث تستخدم في الكويت (اختبارات الذكاء الجمعية؛ والفردية، واختبارات التحصيل الموضوعية، واختبارات التحصيل نهاية العام، واختبارات الميول والاستعدادات)، وفي السعودية (اختبارات التحصيل نهاية العام، تقدير أداء التلاميذ في الأنشطة اللاصفية غير الأكاديمية)، وفي العراق (تستخدم اختبارات لذكاء الجماعية، والفردية)، كما حددت مجموعة من الدراسات في المملكة العربية السعودية الأدوات والمقاييس المستخدمة في ايجاد الموهوبين عن الموهوبين مثل، دراسة القاصدي (1993) التي وضحت أن مقاييس الكشف عن الموهوبين بالمرحلة الابتدائية هي (التحصيل العلمي، واختبار القدرات، وترشيحات المعلمين)، أما دراسة آل سيف (1998) فتوصلت إلى أن أكثر المقاييس استخداماً هي (التحصيل العلمي، وتقديرات المعلمين)، بينما وجد شمدين (2002) أن تقديرات المعلمين تأتي في المرتبة الأولى من أساليب الكشف عن الموهوبين في شمال المملكة العربية السعودية

الصفات التي يجب أن تتصف بها محكات الكشف عن الموهوبين

ونظراً للتباين الملحوظ في الاتجاهات، لسابقة لمحكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين اتجهت أنظار الباحثين إلى ضرورة استحداث وتطوير محكات تتميز بما يلي.

1. سهولة استخدامها في التعرف على الموهوبين والمتفوقين وتحديدهم
2. إمكانية استخدامها في كل البيئات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية المحتملة

3 معالجة أوجه القصور في المقاييس السيكومترية التقليدية والتي تعتمد على الورقة والقلم (سبد، 2001، 201)

ويرى أبو نيان (2000، 166) أن استخدام محكات متعددة في عمر ومستوى دراسي معين يعتبر أمراً جوهرياً للوصول إلى الأفراد الذين لديهم قدرات ومواهب، ولكنها تكون كامنة بسبب ظروف معينة، إما عائلية، أو عدم توفر المعلم المؤهل الذي يدفع بالمواهب للظهور، أو عدم توفر الحفامات أو المجالات الفنية التي قد يكون أحد الطلاب متميزاً فيها، وغيرها من العوامل التي تمنع موهبة الطالب، لذا فمن المهم في هذا المجال أن يكون هناك تلاؤم مناسب بين الفئات العمرية والدراسية ومحكات التعرف على الموهوبين.

ومن الملاحظ شيوع استخدام محكات مثل مستوى التحصيل الدراسي المرتفع، ونسبة الذكاء، والقدرة على التفكير الابتكاري، والخصائص والسمات السلوكية الإيجابية في التعرف على الموهوبين والمتفوقين

ونعرض فيما يلي لهذه المحكات وأهم الإيجابيات والسلبيات لكل منها على حدة في ضوء نتائج البحوث والدراسات التي اعتمدت عليها في التعرف على الموهوبين والمتفوقين.

1. التحصيل الدراسي academic achievement

يعتبر التحصيل الدراسي من أهم المحكات المستخدمة في التعرف على الموهوبين والمتفوقين على أساس أنه يعتبر أحد المظاهر الأساسية للنشاط العقلي عند الفرد، ومن مظاهر هذا النوع من التفوق ارتفاع درجات الطالب في المواد الدراسية المختلفة، إلا أنه في بعض الأحيان يعتمد ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي على قدرة الطالب على التذكر، أو القدرة على أداء نوع معين من العمليات العقلية

وتتميز اختبارات التحصيل بأنها تعطي صورة واضحة عن مجالات القوة والصعب للطالب في الموضوعات الدراسية المختلفة، وبظراً لعدم وجود اختبارات تحصيل مقنة مشورة في الوطن العربي، فإنه يبدو من الضروري للقائمين على برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين، الاستفادة من نتائج التحصيل الدراسي كما تعكسها

درجات الطلاب في المواد الدراسية مجتمعة، أو في المواد الدراسية المرتبطة بنوع الخبرات التي يقدمها البرنامج وإذا توفرت نتائج اختبارات التحصيل التي تعقد في نهاية مراحل دراسية معينة فإنه يمكن استخدامها في التعرف على الموهوبين والمتفوقين (جروان، 1999، 172).

ويذكر أبو نيان و الضبيان (1997: 256) أن التفوق في التحصيل لدراسي العام، أو التحصيل الدراسي في كل من العلوم والرياضيات يعد ضمن محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين في المملكة العربية السعودية.

وأسفرت دراسة "السيف" (1998) أن أكثر محكات التعرف على الموهوبين في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض هي: اختبارات التحصيل، وتقديرات المعلمين، والمشاركة في الأنشطة اللاصفية. وأن المحكات الأخرى مثل مقاييس الذكاء، واختبارات التفكير الابتكاري، وتقديرات أولياء الأمور لا تستخدم في المرحلة الابتدائية

وحدد "انفهد" (1993) الطالب المتفوق بأنه الذي يحقق مستوى تحصيلي مرتفعاً بحيث يكون أفضل من بقية أقرانه في نفس العمر الزمني، ويكون ضمن أفضل (15/)، بينما حددهم "الجفيمان" (2000) بالحصول على مجموع درجات تؤهلهم بالوجود ضمن الثلث الأعلى (30/)، وحددتهم "المجماج" (1998) بوجودهم ضمن (10/ العليا من التحصيل لدراسي، ومن الدراسات التجريبية التي حددت نسبة (90%) مما فوق من مجموع درجات المواد التحصيلية في آخر اختبار يمر حل التعليم العام كمحك للموهبة والتفوق دراسة كل من الغفيلي (1990)، و"لخبيج" (1995)، و"الباسي" (2000)

وفي دولة الكويت حدد "الغام" (1994) نسبة (85/ كمحك للموهبة والتفوق. بينما حددهم كل من "سلامة و التمار" (1997) بأنهم الأفراد الذين يثبتون تقدماً ملحوظاً في الأداء الأكاديمي في الرياضيات بالنسبة لزملائهم يضعهم ضمن أعلى (5/ من توزيع الطلاب في اختبار تحصيلي للرياضيات. ووضعت كل من رمضان و رياض (1997)، و"عبد الوهاب" نسبة (90/ على الأقل في اختبار نهاية

العام الدراسي، ونسبة ذكاء (120) في مقياس وكسلر للذكاء كمحك للتعرف على الموهوبين والمتفوقين.

ونفس الشيء في البحرين فقد اعتمدت الاختبارات التحصيلية كأحد محكات الموهبة والتفوق (اليمني وفخرو، 1997 - 191).

يتضح مما سبق أن الاعتماد على اختبارات التحصيل الدراسي كمحك للتعرف على الموهوبين والمتفوقين هو الأكثر استخداماً وشيوعاً، ولكن لم تحدد قيمة ثابتة أو درجة فاصلة واحدة يعتمد عليها في جميع البحوث ولدراسات الخاصة بالموهوبين والمتفوقين، فقد امتدت النسبة المئوية بين (75 - 90 %)، أو يكون ضمن أفضل مجموعة عليا في مستوى التحصيل الدراسي، ومدى هذه المجموعة يتراوح ما بين (5 - 30 %).

ولكن على الرغم من أن هناك من يزدنون التحصيل الدراسي كمحك فعال للتعرف على الموهوبين والمتفوقين إلا أنه وحده غير كاف أو دقيق لإعطاء مفهوم شامل للموهبة والتفوق .

هناك العديد من المآخذ والسلبيات التي تحد من قيمة هذا المحك، ومن بينها:

أ. إن التحصيل الدراسي يركز على الحفظ والاستظهار والاستيعاب للمعلومات، ولذلك فإنه لا يقيس إلا جانب لقدرة على التذكر والاستظهار واسترجاع المعلومات

ب. إن وسيلة التقويم للتحصيل الدراسي هي الامتحانات، وهي منخفضة أو متقدمة الصديق والثبات لارتباطها بتقدير المعلم الذي يمكن أن يتفاوت من معلم إلى آخر كما أن عامل الصدفة يمكن أن يلعب دوراً مهماً في حصول التلميذ على درجة عالية أو منخفضة.

ج. إن التحصيل الدراسي مبني على المنهج المدرسي المصمم حسب مستوى غالبية التلاميذ وهم العاديون، ولذلك لا يجد كثير من الموهوبين والمتفوقين فيه تحدياً لقدراتهم ومواهبهم فيؤثر ذلك على دافعيتهم وينخفض من مستوى أدائهم، فلا يحققون تفوقاً في التحصيل الدراسي.

د إن هناك عوامل ترتبط بشخصية التلميذ ووضعه الأسري، والاجتماعي والاقتصادي قد تؤثر على مستوى تحصيله رغم أنه يملك الاستعدادات والقدرات التي تجعله ضمن الموهوبين والمتفوقين (النافع وآخرون، 2000: 32)

كما سبق يرى الباحث أنه يجب أن تؤخذ نتائج الاختبارات التحصيلية بحذر عند استخدامها كأحد المحكات لتحديد الموهوبين والمتفوقين، وعدم الاعتماد عليها كلياً بل نظر إليها على أنها واحدة من المحكات المحتملة التي تتم وفقاً لها عملية التعرف على الموهوبين والمتفوقين وتحديدهم.

2. نسبة الذكاء IQ

تعتبر مقياس القدرة العقلية العامة، كمقياس 'بيئية' ومقياس 'وكسلر' للذكاء من الأساليب المناسبة والمعروفة في قياس القدرة العقلية العامة للموهوبين والمتفوقين، حيث تمثل القدرة العقلية المرتفعة أحد الأبعاد الأساسية في التعرف عليهم، ويعتبر الفرد موهوباً ومتفوقاً إذا زادت قدرته العقلية عن المحرافين معياريين عن المتوسط، وبلغت نسبة الذكاء (130) درجة فأكثر (الروسان، 1996: 126).

واعتمد كثير من الباحثين على قياس الذكاء العام كوسيلة لتحديد الموهوبين والمتفوقين وقد تفاوتت النسب لدى الباحثين بين (120) إلى (140) درجة على مقياس، وبالرغم من التفاوت إلا أن معظم الدراسات قد اكتفت نسبة (130) درجة على الاختبارات اللغوية الفردية (العالم، 1994: 801)

وأكدت نتائج العديد من الدراسات على أن الأفراد الذين تم اختيارهم على أساس نسبة الذكاء المرتفعة حيث كانت نسبة ذكائهم ما بين (130 - 150) درجة هم الأكثر شيوعاً في دراسات الموهوبين والمتفوقين (سيد، 2001: 208)

بينما توصلت دراسة أحمد (1996: 239) إلى عدم وجود ارتباط بين الذكاء والتفوق، وتفسر ذلك بأنه إذا أردنا الحكم على شخصية فرد ما أو قياسها فلن يركز فقط على سماته الاجتماعية والإيمالية والعقلية والمعرفية، والدليل على ذلك ما قدمت النتائج من أن الارتباط بين الجوانب العقلية وغير العقلية من الشخصية ارتباط ضعيف

في حين ترى زحلوق (2000، 239) أن معدلات الذكاء لدى الموهوبين والمتفوقين تفوق وبمقدار ملحوظ معدلات الذكاء لدى أقربهم العاديين، وأن الموهبة تظهر من مظاهر الذكاء، وهذه الظاهرة يمكن أن تكون نامية بدرجة نمو الذكاء، ويمكن أن تكون أكثر من ذلك وأنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية ما بين الذكاء والموهبة والتموق.

وعلى الجانب الآخر هناك العديد من الباحثين الذين يعارضون استخدام مقاييس الذكاء في التعرف على الموهوبين والمتفوقين، حيث أكد القريظي (1989، 31) أن الذكاء لم يعد المظهر الأوحده للموهبة والتموق، فارتفع معدل الذكاء لا يعني التمرق في المظاهر الأخرى كالتفكير الإبداعي والاستعدادات الفنية وغيرها، كما أن انخفاض معدل الذكاء لا يعني عدم التمتع بدرجة مرتفعة من الاستعدادات العقلية الأخرى لذا من الاعتماد على القدرة العقلية العامة وحدها يحول دون التعرف على عدد كبير من المتمتعين بالموهبة والاستعدادات العقلية الخاصة الفنية والموسيقية والميكانيكية وغيرها

ويرى البماني وفحرو (1997، 191) عدم جدوى وكفاية اختبارات الذكاء ولقدرات العقلية في تحديدها للموهوبين والمتفوقين، فحصول الفرد على معدل مرتفع في اختبار الذكاء لا يعنى أن لديه موهبة وقدرات ابتكارية لأن الارتباط بين الذكاء والموهبة ضعيف، كما لا يمكن لاختبارات الذكاء أن تقيس الاستعدادات الفنية، والتفكير الابتكاري الذي يفضل التعرف عليه باستخدام محكات الإبداع

وبغض النظر عن النقاش الذي لم يتوقف حول طبيعة لذكاء وأساليب قياسه من جهة، واستخدام هذه الأساليب في التعرف على موهوبين والمتفوقين من جهة أخرى فإن مقاييس الذكاء المعروفة سوف تبقى مثيرة للجدل إلى أن يتم التوصل إلى مقاييس أكثر فاعلية وصدقاً من مقاييس الذكاء، وفي هذا السياق يحسن التعرف على مميزات مقاييس الذكاء الفردية وأوجه القصور فيها حتى يكون استخدامها على بيئة من الأمر لتلافي ما أمكن من نقاط الضعف ولا سيما عند استخدامها لأغراض التعرف على الموهوبين والمتفوقين (جروان، 1999، 160)

ويضيف الأشول (1997: 604) أنه قد يظهر بعض الأطفال مواهب في بعض المجالات في مرحلة مبكرة من أعمارهم وذلك برغم عدم تميزهم بمستوى ذكاء مرتفع بصورة ملحوظة بالنسبة لأقرانهم. وقد تظهر مهاراتهم في الشعر أو الرسم، وفي هذه الحالة يبدو أن لدى الطفل دافعاً معيناً يحفزها على ممارسة المهارة أو التميز في ذلك المجال. أي أن توافر الموهبة والدافع يساعدان الفرد على إحراز تقدم ملحوظ في مجال اهتمامه ورغم ذلك لم تتضح الصورة بعد حول العلاقة بين الذكاء والموهبة في مجال معين.

كما سبق يتضح أن الحاجة ماسة وضرورية لاستخدام محكات أكثر فعالية وكفاءة للتعرف على الموهوبين والمتفوقين بالإضافة إلى الاختبارات التي تنظر إلى الذكاء على أنه عامل أحادي، ولذا فإنه لم يعد ينظر للموهبة والتفوق على أنهما مجرد أداء متميز في اختبارات الذكاء المقننة وفي ضوء ذلك ظهرت نظريات حديثة للذكاء مثل نظرية 'جاردنر' Gardner (1983) للذكاءات المتعددة، وتعد من أفضل الاتجاهات الحديثة في التعرف على الموهوبين والمتفوقين (Gardner, 1983) (سيد، 2001: 213)

يتضح كذلك أن النسبة المئوية لعدد الموهوبين والمتفوقين تعتمد على الدرجة الفاصلة cut off score التي يتم اختيارها فإذا ارتفعت الدرجة الفاصلة انخفضت النسبة المئوية، وإذا انخفضت الدرجة الفاصلة ارتفعت النسبة المئوية ونظراً لأنه لم يتم الاتفاق على درجة معينة بين الباحثين، بل هناك مدى يتراوح من (110 - 140) درجة فإن تحديد الدرجة بين هذا المدى يعود للباحث في المقام الأول.

3. التفكير الإبداعي Creative thinking

يمثل التفكير الإبتكاري أحد الأبعاد الأساسية المكونة للموهبة والتفوق، ويعتبر الفرد موهوباً إذا تميز عن أقرانه المناظرين له في العمر الزمني في تفكيره الإبتكاري، حيث تعتبر القدرة على التفكير الإبتكاري مؤشراً أساسياً يدل على الموهبة والتفوق، وقد ظهرت تعريفات متعددة لمفهوم التفكير الإبتكاري، إذ يعرفه 'جيلمررد' بأنه ذلك الاستعداد لدى الفرد لإنتاج أفكار جديدة مفيدة، ويعرفه 'توراس' بأنه القدرة على ابتكار حلول للمشكلات والتي تظهر في الطلاقة والمرونة والأصالة (الروسان، 1996)

ومن الملاحظ شيوع الكثير من تعريفات الابتكار التي تركز على هذا المفهوم بوصفه ناتجاً ابتكارياً والواقع أن الناتج الابتكاري لا يمكن أن يوجد بمعزل عن عمليات النشاط العقلي، وهي تلك العمليات العقلية المعرفية التي تقف خلف هذا الناتج الابتكاري، ولذا فإن الفصل بين الناتج والعملية أمر يصعب قبوله، والذين يتناولون الابتكار بوصفه عملية أو بوصفه ناتجاً ابتكارياً يكون تدوهم تدولاً جزئياً، فكلاهما الناتج والعملية يمثلان وجهين لنفس الشيء (الزيات، 1995: 498).

وفي سبيل قياس التفكير الابتكاري والكشف عن الموهوبين والمتفوقين من خلال هذا المحك، طورت العديد من الاختبارات ولكن أكثرها انتشاراً واستخداماً هي اختبارات 'توراس' والتي تهدف إلى قياس قدرات التفكير الابتكاري الأربع، وهي الأصالة، والمرونة، ولطاقة، وإدراك التفاصيل، وتشتمل بوعين من الاختبارات، اختبارات لفظية، واختبارات الأشكال. والمشكلة التي تواجه هذه الاختبارات تكمن في إجراءات التصحيح، حيث إنه لا توجد إجابات محددة تصحح على أساسها إجابات المصححين، وإنما تعتمد قيمة الإجابة على مدى سديتها واختلافها عن المألوف، وإتيانها بحلول جديدة لم تكن معروفة من قبل، كما تعتمد على القدرة في تنوع الإجابات على أن تكون الإجابات ذات معنى، وتعكس قيمة مفيدة في المجتمع (النافع وآخرون، 2000: 38).

في حين يرى الزيات (1995: 521) أن الاختبارات المستخدمة في قياس الابتكاري تقيس استعدادات إبداعية أو إمكانية حدوث الإبداع، وبالتالي تعد هذه الاختبارات من قبيل الميئات وليس من قبيل المحكات أي لا تعبر عن مستويات أداء فعلية، وأنه يمكن الاعتماد على الدرجة في هذه الاختبارات كميات بالموهبة والتفوق لدى الأفراد، ولذلك فإنه بجانب استخدام اختبارات التفكير الابتكاري للتعرف على الموهوبين والمتفوقين لابد من المعص والتفويص لأمثلة من أعمال إنتاج الأفراد في المجالات العلمية والأدبية والفنية من قبل التخصيصين الذين يستطيعون لحكم على مدى الجودة والابتكار والأصالة في الأعمال المقدمة، ومدى استمراريتها، ووجودها كظاهرة تعبر عن القدرة على الابتكار، واستخدام ذلك كدليل عملي في وجود الموهبة ولصوق في المجال الذي يبدع فيه الفرد (النافع وآخرون، 2000: 39).

ومراجعة العديد من الدراسات التجريبية التي تناولت العلاقة بين الابتكار والموهبة والتفوق مثل دراسة كل من أحمد (1996)، الروسان (1996)، الجمال (1998) نجد أنها تؤكد على وجود ارتباط موجب بين التفكير الابتكاري وكل من الموهبة والتفوق، ويفسر ذلك بأن الابتكار في أي مجال من المجالات هو عصبلة للعديد من العوامل، البعض منها يدخل في نطاق المجال العقلي، ويدخل البعض الآخر في نطاق المجال الإنفعالي والمجال الدافعي.

الخصائص السلوكية للموهوبين والمتفوقين

يعتبر الموهوبون والمتفوقون من الثروات البشرية التي يجب أن نتعرف عليها ونعني بها لزيادة تفوقها ونوجهها إلى المجال المناسب للاستفادة منها وتكشف الدراسات النفسية عن أن الموهوبين والمتفوقين يتميزون بسمات محددة سواء من الناحية الجسمية أو العقلية أو الاجتماعية أو الإنفعالية، ومعرفة مثل هذه السمات يساعدنا على التعرف عليهم كما أنه يحملك نهج المباح المناسب لرعايتهم

وتعود أهمية التعرف على الخصائص السلوكية للموهوبين والمتفوقين لسببين رئيسيين:

1 وجود علاقة قوية بين الخصائص السلوكية والحاجات المترتبة عليها وبين نوع البرامج التربوية والإرشادية الملائمة. ذلك أن الوضع الأمثل لخدمة الموهوب والمتفوق هو الذي يوفر مطابقة بين عناصر القوة والضعف لديه وبين مكونات البرنامج التربوي المقدم له، أو الذي يأخذ بالاعتبار حاجات هذا الموهوب والمتفوق في المجالات المختلفة

2 اتفاق الباحثين في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين على ضرورة استخدام قوائم الخصائص السلوكية كأحد المحكات في عملية التعرف عليهم واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة (جروان، 1999: 123).

وتشير الدراسات إلى مجموعة من الخصائص التي تميز بها هؤلاء الموهوبون والمتفوقون، ومن هذه الدراسات دراسة كل من العفيلي (1990)، ثوق (1990)، ومحمود (1991)، الغام (1994)، معاجيني (1996، 1997)، عبد الوارث (1996)، الدباسي (2000)، الجفيمان (2000).

وفي ضوء نتائج هذه الدراسات يمكن عرض أهم الخصائص التي تميز بها الموهوبون والمتفوقون على النحو الآتي:

2. خصائص عقلية

يتميز الأفراد الموهوبون والمتفوقون بخصائص عقلية معرفية تميزهم عن أقرانهم في مرحلة مبكرة من نموهم. وتلعب التنشئة الأسرية والظروف المحيطة دوراً مهماً في استمرار تنمية هذه الخصائص مع التقدم في العمر، بينما قد يؤدي عدم توفر الرعاية السليمة إلى إخماء كثير من هذه الخصائص بسبب حساسية الموهوب والمتفوق، وقد يؤدي إلى جعلها قوى سلبية معيقة للتعلم. ولذلك ينبغي أن تفهم الخصائص العقلية المعرفية في ضوء الاعتبارات التالية.

1. الأفراد الموهوبون والمتفوقون ليسوا مجتمعاً متجانساً، ولن يتوقع أن يظهروا نفس الخصائص أو السمات العقلية المعرفية، بل يظهرون مدى شاسعاً من الفروقات الفردية، وليس هناك خاصية واحدة تمثل الموهبة والتفوق بشكل قاطع، وكلما زادت درجة الموهبة والتفوق عند الفرد كلما ازدادت درجة تفرده عن غيره.
- ب. إن الخصائص العقلية المعرفية ليست ثابتة أو جامدة ولكنها تتطور من خلال التفاعل مع البيئة بدرجات متفاوتة، وكذلك فإنه ليست جميع خصائص الموهوبين والمتفوقين إيجابية، فهناك العديد من الخصائص التي يعتبرها المجتمع سلبية أو غير مرغوب فيها (معاجيني، 1996، 69).

إن أهم صفة عقلية يتميز بها الموهوبون والمتفوقون هي أنهم متقدمون على غيرهم في مستوى الذكاء، فمعدلات ذكائهم تعادل ذكاء من يكرهم سنّاً كما أن العمر العقلي لديهم يعوق عمرهم الزمني كما يتصف هؤلاء بقدرتهم على تعلم القراءة والكتابة في سن مبكرة، ويضاف إلى ذلك امتلاكهم لقدرة لغوية متقدمة تشمل وجود مهارة فائقة على الاستيعاب ولهذا فالتفوق غالباً ما يكتسب مفردات واسعة وعملية وغزيراً كبيراً من المعلومات حول كثير من الموضوعات، ويظهر كذلك موهب مبكرة في السواحي الفنية إلى جانب المهارات اللفظية والفكرية، ويتصف

بالدافعية المرتفعة والمثابرة ، والقدرة على التركيز والانتباه لفترات أطول من زملائه العاديين

2. خصائص الانفعالية والاجتماعية

من الخصائص الانفعالية والاجتماعية التي تميز الموهوبين والمتفوقين عن غيرهم أنهم متوافقون اجتماعياً ومستقرون انفعالياً، وبشكل عام يمكن القول إنهم يتميزون بضبط النفس والسيطرة والتحمل، والثبات الانفعالي، والقيادة، والاكتفاء الذاتي، والمرح والمكاشفة، والميل إلى المخاطرة والإقدام، والتوافق الشخصي والاجتماعي، وارتفاع مستوى القيم الاجتماعية كالمسايرة، والاستقلال، ومساعدة الآخرين.

وتتفق نتائج الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الموهبة ولتفوق على أن معظم الأفراد الموهوبين والمتفوقين يتمتعون باستقرار وجداني أو انفعالي، واستقلالية ذاتية وكثيرون منهم يلعبون أدواراً قيادية على المستوى الاجتماعي في شتى مراحل دراستهم، وهم أقل عرضة للاضطرابات الذهانية والعصبية من زملائهم العاديين (جروان ، 1999: 136).

وتوصلت دراسة أحمد (1996) إلى وجود ارتباط ضعيف وغير دال إحصائياً بين الخصائص السلوكية (الإنفعالية، والاجتماعية، والإبتكارية، والقدرة على التعلم) للموهوبين والمتفوقين كما يراها المعلم وكل من الذكاء ، والتفكير الإبتكاري، ومفهوم الذات

ومن أكثر قوائم الخصائص السلوكية شيوعاً في دول الخليج قائمة الخصائص السلوكية للموهوبين والمتفوقين من وجهة نظر المعلمين، وتعتمد على تقديرات المعلمين لمجموعة من السلوكيات التي تميز الموهوب والمتفوق في الخصائص الأكاديمية، والدافعية، والإبداعية، والقيادة (معاجيني، 1996: 90)

وكذلك القائمة التي يتم استخدامها في اختيار الطلبة لمدرسة اليويل للموهوبين والمتفوقين لمؤسسة "سور الحسين" في الأردن، وتشمل: الدافعية، والاستقلالية، والأصالة والمرونة والمثابرة والطلاقة في التفكير، والملاحظة والمبادرة والنقد والنظرة بالنفس والقيادة وتحمل المسؤولية

كما سبق تنصح لنا أهمية معرفة خصائص الموهوبين والمتفوقين في عملية التعرف عليهم والكشف عن قدراتهم، حيث تعتبر بعض قوائم الخصائص السلوكية من المحكات شائعة الاستخدام في عملية التعرف عليهم، ويمكن الاعتماد عليها في تقدير أحقية الطلاب في الانضمام إلى البرامج الخاصة، خصوصاً إذا ما اتصفت تلك القوائم بدرجات مرتفعة من الصدق والثبات، وتم تدريب القائمين بالتقدير على كيفية استخدامها، وكان لديهم الوعي الكافي لملاحظة السلوك التفوقي لدى الطلاب

أكثر المحكات استخداماً للكشف عن الموهوبين في البيئة العربية

لقد أجرى د السيد محمد أبو هاشم حسن دراسة بعنوان محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين دراسة مسحية للبحوث العربية في الفترة من عام 1990 إلى 2002

وقد هدفت هذه الدراسة إلى إجراء مسح للبحوث العربية الخاصة بالموهوبين والمتفوقين في الفترة من عام 1990 إلى 2002، لمعرفة أكثر المحكات استخداماً في التعرف على الموهوبين والمتفوقين، ودرجة اختلاف هذه المحكات باختلاف المرحلة التعليمية (ما قبل المدرسة، ابتدائي، إعدادي، ثانوي، جامعي)، والنوع (ذكر - أنثى) وفي سبيل تحقيق ذلك قام الباحث بمسح للبحوث والدراسات العربية المنشورة في المجلات العلمية ووسائل الماجستير والدكتوراه، وتجمع لديه (61) دراسة، منها (18) دراسة في مجال الموهوبين، (43) دراسة في مجال المتفوقين وتحليلها توصل إلى ما يلي.

1 إن أكثر المحكات استخداماً في التعرف على الموهوبين والمتفوقين هي على الترتيب: مقاييس الخصائص السلوكية، ودرجات التحصيل الدراسي، ومستوى الذكاء ودرجات التحصيل الدراسي معاً

2 اختلاف المحكات المستخدمة في التعرف على الموهوبين والمتفوقين باختلاف المرحلة التعليمية، حيث كان محك الخصائص السلوكية الأكثر استخداماً في مرحلة ما قبل المدرسة، والمرحلة الابتدائية، والمرحلة الإعدادية بينما كان محك التحصيل الدراسي الأكثر استخداماً في مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي

3. اختلاف المحكات المستخدمة في التعرف على الموهوبين والمتفوقين باختلاف جنس المبحوث (ذكور - إناث)، حيث جاء محك الخصائص السلوكية في المرتبة الأولى بالنسبة للدراسات التي اشتملت العييات فيها على الذكور فقط، أو الذكور والإناث معاً في حين كان أكثر المحكات استخداماً في عينة الإناث هو محك مستوى الذكاء والتحصيل الدراسي معاً وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة

الاتجاهات المعاصرة للكشف عن الموهوبين

يشير (Fultz, 2004) الى أن هناك حركة معاصرة في عملية الكشف عن الموهوبين توصي بدمج البورتفوليو وتقييم الأداء، وقوائم الرصد، وملاحظات المعلمين، بالإضافة للاختبارات المقننة، وتطبق هذه الأدوات مجتمعة للأطفال، ويوصي بصفة خاصة بهذا الأجراء لدى أطفال الأقليات.

رغم اتفاق الباحثين والممارسين في مجالات الموهبة والتفوق على أهمية عملية الكشف عن الموهوبين واعتبارها عملية أساسية ومدحلاً طبيعياً قبل الشروع في أي برامج تربوية للأطفال الموهوبين، إلا أنه يدور جدل كبير ويحتدم منذ عقود، عن أي المداخل أسب، وأي الأدوات أفضل، وأي الأساليب أشمل، ولعل التطورات المتعاقبة في ميدان القدرات العقلية والمعرفية من دراسات للذكاء والابداع والتعلم والتحصيل الدراسي بالإضافة للقدرات الخاصة، كل ذلك ألقى بآثاره على ميدان الموهبة والتفوق وزاد الأمر صعوبة وتعقيداً وجعل الوصول الى اتفاق حول أسلوب موحد للكشف أشبه بما يكون عملاً مستحيلًا، ورغم مرور ما يقارب مائة عام على أول محاولة للكشف عن الموهوبين فإن القضية لا تزال غير محسومة تماماً، وقد أكد على ذلك (Feldhusen, Hoover.& Sayler, 1990) قائلين أن الطريقة المثالية في الكشف عن الموهوبين لم تتطور بعد، ويرى (Booiootian, 2005) أن تقييم الموهوبين (أي الكشف عنهم) لم يكن أكثر اضطراباً وتشويشاً عما هو عليه اليوم، ويزداد الأمر تعقيداً بوجود ونشوء العديد من المدارس للكشف عن الموهوبين ويتمثل أهمها في فيما يلي

- الكشف عن الموهوبين باختبارات الذكاء الفردية، ويعد هذا من أقدم الأساليب وتعود جذوره إلى دراسات تيرمان (Terman) الموسومة 'الدراسات الجينية للعباقرة وسماتهم العقلية والجسمية'.
 - أسلوب تقييم موهوبين لقائم على المنهج (Joyce & Wolking, 1988)
 - أسلوب التقييم الديناميكي (Bethge, 1982, Johnsen, 1997; kanevsky, 1993, (kanevsky & Rapagna, 1990; Lidz, 1991, Swanson & Gansle, 1994
 - استخدام قياس القبلية للأثر للتعرف على الموهوبين (Ackerman, 1993)
 - نموذج لباب الدوار (Renzulli & Owen, 1983, Lupart, 1991 & MacRae, 1981, Renzulli, Reis, & Smith, 1981).
 - الكشف وفق نموذج الذكاءات المتعددة (Kornhaber, 1997, سيد, 2001; Scott, 1996).
 - النماذج المتدرجة للكشف عن الموهوبين مثل (ENTER, Actitope) (2004) (Ziegler, 2005; & Ziegler Stoeger,
 - الكشف وفق مدخل لمحات المتعددة (Coleman, 2003, Cramond, 1997 (Homeratha, 1978, Jenkins-Friedman, 1982, Roach, 1986
- وبالإضافة إلى هذه النماذج فهناك العديد من النماذج التي تم استخدامها لمواجهة القضايا الخاصة في الكشف عن الموهوبين مثل
- الكشف عن الموهوبين بين الأقليات العرقية والإثنية (السود والآسيويين، والأسبان، والهنود الأمريكيين، ومواطني الاسكا).
 - الكشف عن الموهوبين بين ذوي الوضع الاقتصادي المتدني (المحرومون اقتصادياً).
 - الكشف عن الموهوبين بين المختلفين لغوياً وثقافياً، وثنائيي اللغة، ومحدودي التحدث باللغة الانجليزية.
 - الكشف عن الموهوبين بين متدنيي التحصيل الدراسي، والموقين وذوي الصعوبات
 - الكشف عن الموهوبين بين الريفين، والحضرين في المدن الصغيرة، والفتيات الموهوبات.

وفيما يلي أكثر أساليب الكشف عن الموهوبين المعاصرة استخداماً:

يعتمد الكشف والتعرف على الطلبة الموهوبين على التعريف المستخدم وحيث إن الاعتماد بشكل تقليدي على اختبارات الذكاء والتحصيل في الكشف عن الطلبة الموهوبين والتعرف عليهم قد لاقى انتقادات من قبل الباحثين، فإن هذه الاختبارات لم تعد مقبولة ولا تستخدم لوحدها في عملية الكشف والتعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين وإنما مع إجراءات ووسائل أخرى متعددة ومتنوعة

أولاً: اختبارات الذكاء

اختبارات الذكاء الفردية. إن استخدام اختبارات الذكاء الفردية في التعرف على الطلبة الموهوبين له ما يبرره نظراً لمزايا هذه الاختبارات، إذ أنها تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، وقدرة تنبؤية جيدة بالنجاح الأكاديمي، بالإضافة إلى أنها تزود الماحص بمعلومات على درجة كبيرة من الأهمية يمكن أن يحصل عليها عن طريق الملاحظة أثناء تطبيق الاختبار، كما أن اختبارات الذكاء تقدم مساعدة قيمة للمعلمين وأولياء الأمور والمرشدين في تشخيص الطلبة الذين لا تعكس علاماتهم المدرسية قدراتهم الحقيقية.

ومن أشهر اختبارات الذكاء الفردية وأكثرها استخداماً مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين ما يلي:

- مقياس ستانفورد بينيه.
- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال.
- بطارية تقييم كولمان للأطفال
- مقياس مكارثي لتقييم قدرات الأطفال

تتكون هذه الاختبارات من عدة اختبارات فرعية تشتمل الجوابب اللفظية والمعددية والمجردة وقوة الذكاء ويفترض أن هذه الاختبارات تقيس القدرة العقلية العامة التي يعبر عنها بالعامل العام وذلك بدلالة معامل الذكاء الكلي، بالإضافة إلى معاملات ذكاء لفظية وأدائية في بعض الاختبارات مثل اختبارات وكسلر وستانفورد بينيه.

اختبارات الذكاء الجمعية

ومن أهم اختبارات الذكاء الجمعية التي تُستخدم في التعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين مصفوفات ريفس التسبعية المتقدمة والتي تتألف من تصاميم هندسية حذف جزء منها وعلى المفحوص أن يختار من بين البدائل البديل الذي يكمل التصميم تتميز هذه المصفوفات بسهولة تطبيقها وتصحيحها وتحويل الدرجات الخام إلى نسب ذكاء إحصائية

ومع أهمية وسهولة استخدام اختبارات الذكاء الجمعية، إلا أن هذه الاختبارات لا تقارن مع اختبارات الذكاء الفردية من حيث خصائصها السيكومترية والدلالات الإكلينيكية التي تميز اختبارات الذكاء الفردية، بالإضافة إلى أن الدافعية لدى المفحوص وعامل السرعة في الإجابة قد يؤثران سلباً على الأداء بخلاف اختبارات الذكاء الفردية التي لا تلعب سرعة الاستجابة على أسئلتها دوراً في النتيجة، ومع ذلك فإن اختبارات الذكاء الجمعية تشكل مصدراً آخر للبيانات الموضوعية مع المصادر الأخرى

ومع أهمية اختبارات الذكاء في الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين، إلا أن أهم الانتقادات التي وجهت إليها هي قصورها عن قياس الإبداع والتفكير الناقد الذي يتميز به الأشخاص الموهوبين والمتفوقين والمسؤول عنه الجانب الأيمن من الدماغ. (القريوتي، 1995) (Feldhusen, et. al, 1990).

ثانياً، مقاييس التقدير السلوكية

تركز هذه المقاييس على فحص الخصائص السلوكية التي أكدت الدراسات على أنها تمثل الأشخاص الموهوبين والمتفوقين وذلك من خلال عبارات تصاغ بطريقة إجرائية تعكس هذه الخصائص

وعادة ما يطلب من المعلم أو الفاحص أن يقدّر المفحوص على قائمة من السلوكيات على شكل عبارات وكل عبارة يمكن أن تصمم بحيث يقيم الطالب على مقياس متدرج بحيث تعطى درجة عالية جداً أو عالية أو متوسطة أو قليلة لكل عبارة وذلك حسب التصميم المعتمد لمقياس التقدير ثم بعد ذلك تجمع درجات المفحوص، والدرجة العالية عادة تمثل تعبيراً عن سلوك موهوب أو متفوق.

ومن الأمثلة على تلك المقاييس مقياس رنزولي هارتمان وكلاهان (Renzuli Hartman - Callahan Scale). ولا يُنظر عادة إلى مقاييس التقدير السلوكية على أنها أداة للكشف عن الموهوبين والمتفوقين كأداة أساسية، وإنما كأداة مساعدة تستخدم جنباً إلى جنب مع الأدوات والوسائل الأخرى الأكثر دقة وأهمية.

ثالثاً، ترشيح المعلمين

حيث يُطلب من المعلمين ترشيح عدد من الطلبة الذين يعتقدون أنهم يظهرون أو لديهم إمكانية أن يكونوا موهوبين أو متفوقين، ولكن هذه الطريقة قد لا تكون دقيقة وذلك بسبب تحيزات المعلمين وعدم دقتهم وتركيز ترشيحاتهم على الطلبة المتفوقين تحصيلياً واستعداد منغمضي التحصيل أو الطلبة المبدعين ولكن بمكس أن تكون ترشيحات المعلمين أكثر دقة إذا ما تدربوا على ملاحظة السلوك الذي يُظهره الطالب الموهوب والذي يكون ممثلاً لخصائص الأفراد الموهوبين والمتفوقين.

رابعاً، ترشيح الوائعين

يمكن أن تكون ترشيحات الوالدين أكثر دقة من ترشيحات المعلمين إذا ما طُلب منهم الاستجابة أو إبداء آرائهم وملاحظاتهم عن سلوكيات أبنائهم بطريقة دقيقة، كالطلب منهم ذكر هوايات واهتمامات الطفل الحالية، والكتب التي يستمتع بقراءتها والمشكلات والحاجات الخاصة للطفل والقدرات والإنجازات التي حققها، وكذلك الفرص الخاصة التي حصل عليها الطفل ونشاطات وقت الفراغ التي يقوم بها وتزداد دقة ترشيحات الوالدين إذا كانوا متعلمين أو مثقفين وعلى وعي بمفهوم الموهبة والتفوق، لذلك يجب عدم الاعتماد على هذا الترشيح لوحده، بل يجب اللجوء إلى وسائل وإجراءات أخرى.

خامساً، ترشيح الزملاء (الأقران)

ويتضمن الطلب من الأقران أو الزملاء في الصف أن يذكروا زميلهم الذي يمكن أن يساعدهم في بعض المهمات والمشاريع أو من هو المتميز في موضوع أكاديمي محدد أو من الذي لديه أفكار أصيلة أو إلى أي زميل سيذهبون للمساعدة في موقف محدد.

إن أهمية ترشيح الزملاء لأقرانهم الموهوبين والمتفوقين تكمن في فاعلية هذا الترشيح في جانب القدرة التي تتعلق بالقيادية كصفة مميزة للموهوبين والمتفوقين. (القيوتي وآخرون، 1995، 246).

سادساً: الحوار مع الطفل الموهوب

قد تتوجه إلى الموهوب بأسئلة عن جوانب الإبداع والموهبة التي يعتقد أنه يمتلكها، كالسبب الذي دفعه لأن يعتقد بأنه موهوب ولعل من المفيد هنا أن نشير إلى أن طريقة الحوار مع الموهوب قد أثبتت فاعلية كبيرة في عمليات تشخيص الموهوبين في مراحل عمرية متقدمة. (صبيحي، 1994: 67)

سابعاً: التشخيص بواسطة اختبارات ورائس للتفكير الإبداعي

ظهر اختبار تورانس للتفكير الإبداعي في الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر الستينات من القرن الماضي. وهو يستخدم في قياس القدرة على التفكير الإبداعي لدى الطلبة بأكثر من واسطة واحدة فهناك (الصورة اللفظية) للاختبار، الأشكال (الصورة الشكية) أما الصورة اللفظية فتتألف من سبعة اختبارات فرعية، كل واحد منها بمثابة نشاط فرعي. فهو يتطلب من المبحوث كتابة أسئلة، أو وضع تخمينات للأسباب أو النتائج، أو تحسين إنتاج، أو اقتراح استخدامات بديلة لأشياء معينة، أو وضع افتراضات لمواقف غير متوقعة، لكن هذه البدائل جميعها تطوي على إبداع وتفكير أصيل أما الصورة الشكية للاختبار فهي تتألف من ثلاثة اختبارات، كل منها بمثابة نشاط يتطلب من المبحوث رسم موضوع أو موضوعات على خط مقفل أو مفتوح، أو خطوط ناقصة. لكن هذه الموضوعات المطلوبة كلها من النمط غير المؤلف

وهناك صورة محرية لاختبار تورانس هذا تتمتع بدرجة صدق وثبات مقولة ويمكن استخدامها في التعرف على ذوي القدرة العالية على التفكير الإبداعي.

ويستطيع الباحث أن يطبق اختبارات تورانس الفرعية بصورة فردية أو بصورة جماعية، كما يشاء، وعلى جميع المستويات العمرية، مع إمكانية استخدام الصورة اللفظية من الاختبار مع الأشخاص الذين هم في مستوى تعليمي أقل من مستوى

الصف الرابع الابتدائي، على أن يتم تطبيقه بصورة فردية في تلك الحالة. ولهذا الاختبار كراسة خاصة تشرح تعليمات التطبيق والاختبارات الفرعية شاملاً: مقاييس المهارات الأكاديمية (التحصيل الأكاديمي)

تعتبر اختبارات التحصيل من أكثر الاختبارات شيوعاً، وهي ثلاثة أنواع رئيسية: اختبارات التحصيل التشخيصية (Diagnostic Tests)، واختبارات التحصيل المسحية (Survey Tests)، واختبارات قياس مستوى التهيئة (Readiness Tests) في مجال ما أضيف إلى ذلك بطاريات اختبارات التحصيل العامة وبطاريات اختبارات التحصيل الخاصة.

وهناك أمثلة كثيرة على اختبارات التحصيل العامة، من أبرزها بطارية التحصيل الخاصة باختبارات متروبوليتان (Metropolitan Achievement Test) وهي من أكثر بطاريات الاختبارات استخداماً وشيوعاً، ويمكن استخدامها مع المفحوص من مستويات مختلفة تبدأ بمرحلة التعليم الابتدائية وحتى نهاية المرحلة الإعدادية.

ويعتبر اختبار ستانفورد بينية للتحصيل من أقدم اختبارات التحصيل المقننة، ويمكن استخدامه بدءاً من مستوى الصف الثاني الابتدائي وحتى نهاية المرحلة الإعدادية

وتقيس اختبارات كاليفورنيا للتحصيل (California Achievement Tests) تحصيل الطلبة من مستوى الصف الأول الابتدائي وحتى الصف الثالث الثانوي وهي موزعة في أربع بطاريات تشترك في قياس خمسة مجالات هي: مفردات القراءة، وفهم المادة المقروءة، والاستدلال الحسابي، ولأمس، والحسابية، واللغة.

أما في ما يتعلق باختبارات التحصيل المقننة الخاصة، فهناك كثير من الاختبارات التي يمكن استخدامها كأدوات مسح أو تشخيص في مجالات القراءة والرياضيات والعلوم والجغرافيا ومجالات أخرى

ومن اختبارات التحصيل المقننة الخاصة اختبارات جيتس للتهيئة في القراءة (Gates Reading Readiness Tests) واختبارات متروبوليتان لنفس الغرض، واختبارات مونرو للاستعداد للقراءة واختبار أيوا للقراءة الصامتة (The Iowa Silent Reading) (صبيح، 1994: 77)

تاسماً: حكم الخبراء

إن حكم الخبراء كوسيلة للكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين يعتبر أساسياً، حتى أن التعريف الرسمي للموهبة والتفوق يشترط ذلك وإن للخبراء والمختصين في الميادين المتخصصة طريقة مناسبة للتعرف على الموهبة أو التفوق في تلك الميادين.

بالإضافة إلى افتراض الدقة في الكشف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين من قبل الخبراء، فإن هذه الطريقة لها فوائد لها في تشجيع الطلبة وحفزهم على بذل مزيد من النشاط والجهد في المجالات التي يتميزون فيها، خاصة بعد أن يتم ترشيحهم للالتحاق ببرامج تربوية تعني بالطلبة الموهوبين والمتفوقين، إذ أنهم يشعرون أنهم محط الآمال والتوقعات.

إن المطلوب من الخبراء والمختصين هو معرفة قدرات الطلبة الحقيقية والأصيلة وتمييزها عن الأداء المؤقت لبعض نماذج سلوكية متشابهة مع ما يقوم به الطلبة الموهوبين والمتفوقين وكذلك على الخبراء مهم خصائص المرحلة التنمائية التي يمر بها الطفل والتي تساعدهم في الموازنة والمواءمة بين السلوك الذي يعبر عن قدرة متميزة تفوق ما هو متوقع من تلك المرحلة التنمائية. (Mandell & Fiscus, 1981).

المعايير والأسس الواجب توفرها في الأساليب المتبعة للكشف عن الموهوبين

ورغم تعدد أساليب الكشف وتنوع مدارسها، إلا أن هناك عدة أمور شبه متفق عليها بين الباحثين في هذا المجال منها

- 1 أن تستند إجراءات الكشف إلى أفضل الأبحاث العلمية والتوصيات المتوفرة، والمساواة والعدالة بحيث تكفل الإجراءات عدم استثناء أي شخص، ولتعددية بمعنى تبني أكثر تعريفات الموهبة قبولاً، والشمولية بحيث يتم تحديد أكبر عدد ممكن من الطلبة الموهوبين وخدمتهم (ديفيد وريم، 2001)،
- 2 أن تشمل على عدد كبير من أدوات الكشف (أبو هلال، 2001؛ الأشول، 1998؛ بشاي، 1986؛ جروان، 2001؛ سليمان، 2002)، بل يرى (Carnellor, 1996) أن هناك شبه إجماع على أن يكون الكشف وفق محكات متعددة.

ويشير التقرير الوطني للكشف عن الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية (Richert, Alvino, & McDonnel, 1982) إلى أن عملية الكشف عن الموهوبين تقوم على الأسس التالية.

1. التفرغ والالتزام بالعملية: وتعني أنه يجب استخدام كل إجراءات الكشف الممكنة لتحقيق مصلحة الطلاب
2. المناسبة والانسجام: أي تطبيق أفضل الدراسات والأساليب العلمية في عملية الكشف
3. المساواة: أي المحافظة على جميع حقوق الطلاب، والاهتمام بالكشف عن مجموعات متنوعة من الطلاب الموهوبين والمتفوقين وتقديم الخدمات الملائمة لهم
4. الشمولية: أي اعتماد مفهوم واسع للموهبة والتفوق بحيث يشمل جميع أنواع الموهب
5. النفعية: وهي تعني ضرورة وجود دليل إرشادي لعملية الكشف في كل المقاطعات لكي يتسنى تطبيق بعض الإرشادات أو التعديلات في كل منطقة يطبق فيها ذلك البرنامج.

ويؤكد (Roach, 1986) أنه لا توجد اختبارات محددة كما لا يوجد أساس نظري موحد يناسب كل الظروف والبرامج، ومعنى آخر أن طبيعة البرنامج، المعد للرعاية وأهدافها هما اللذان يحددان المحكات والأدوات التي تستخدم في الكشف.

أخطاء عملية الكشف عن الموهوبين

بالإضافة لمعضلات أسلوب الكشف عن الموهوبين والاستراتيجيات المستخدمة في ذلك، فإن عملية الكشف تواجه بتحدٍ آخر يتمثل في «القبول الزائف» (أي قبول طالب وهو غير مستحق للقبول لعدم وجود موهبة لديه)، والرفض الزائف (أي عدم قبول طالب واستبعاده من البرنامج بالرغم من أنه موهوب)

ويورد جروان (2004) خمسة من أسباب هذه الأخطاء والتي تتمثل في

1. أخطاء متصلة بنظرية القياس وبناء الاختبارات والخصائص لسيكومترية لهذه الاختبارات، وذلك لأن عدم الدقة الكاملة مشكلة متصلة في أي اختبار أو قياس تربوي أو نفسي.

2. أخطاء متصلة بعدم المطابقة أو ضعف الانسجام بين أساليب الكشف وطبيعة الخبرات التي يقدمها البرنامج.

3 أخطاء متصلة بالسياسات والإجراءات التي يتبعها القائمون على البرنامج وكذلك المحددات التي يفرضها الواقع، كأن يؤخذ في الحسبان موضوع التمثيل المتوازن، أي أن يكون الاختيار على أسس عرقية أو جغرافية أو جنسية حتى يمكن الحصول على دعم اجتماعي أو سياسي أو مادي للبرنامج

4. أخطاء متصلة بأسلوب معالجة البيانات، المتجمعة عند استخدام محكات متعددة في التعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين

5 أخطاء شخصية مقصودة كالتحيز مثلاً، أو غير مقصودة ناجمة عن الجهل أو انعدام الخبرة من قبل المعلمين أو بلجان الاختيار أو مطقي الاختبارات وخاصة اختبارات الذكاء (جروان، 2004: 148-149).

وتناول ديفز وريم (2001) نفس الآراء التي تناولها جروان (2004) ولكنهما يضيفان عدة مشكلات تواجه عملية الكشف عن لأطفال الموهوبين وهي، مشكلة الطلبة المحرومين، والاثاث، والمعوقين، والمتحدرين من أقليات عرقية

ويرى جروان (2004) أنه لتقليل أخطاء عملية الكشف يجب القيام بعدة خطوات وهي كما يلي: وضع خطة واضحة لعملية الكشف تتكون من عدة مكات هي: تعريف إجرائي محدد وواضح لمفهوم الموهبة والتفوق، وتحديد شكل الخبرات التربوية أو البرامج التي سيقدمها البرنامج وأهدافه، وتحديد دقيق لأدوات وأساليب الكشف، وتحديد أسلوب تجميع التلاميذ لفترة التجميع اللازمة لتقديم خدمات البرامج، وتحديد أساليب تقييم البرنامج أو محكات الحكم على مدى تحقق أهدافه، ومن الضروري استخدام عدة محكات للكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين وذلك انسجاماً مع الاتجاهات الجديدة في نظرية الذكاء ومفهوم الموهبة، والانشاء للمخصائص السيكومترية للاختبارات المستخدمة، واستناداً للمعايير المعتمدة من قبل جمعية علم النفس الأمريكية في تقييم الاختبارات فيسبني النظر الى ثلاث خصائص هي التقنين، والصدق، والثبات، وعدم التقييد بالحدود الكمية أو النسبة الشائعة في التعريفات

السيكومترية للموهوب، وإذا كان نظام الكشف المتبع يشترط أن يحقق المرشح حداً أدنى من الأداء على اختبار أو أكثر من الاختبارات، فإنه من المستحسن أن يجري القائمون على برنامج الموهوبين والمتفوقين دراسة معمقة للطلبة الذين يقومون في أدواتهم حول الحدود العاصلة.

وللتحقق من صلاحية الأدوات والأساليب المستخدمة في عملية الكشف والاطمئنان على أنها تؤدي دورها بصورة جيدة فقد استخدم العلماء قياس فاعلية وكفاءة أدوات الكشف، وبالتالي يتم التحقق من فاعلية وكفاءة نظام الكشف والاختبار، وتقييم مستوياتها وقوتها (جروان، 2004؛ الفهد، 1993؛ السافع وآخرون، 2000)، كما يستخدم في هذا الخصوص دراسة الصدق التنبؤي لأدوات لكشف

الكشف عن الاطفال الموهوبين وفق مدخل المحركات المتعددة

يأخذ نموذج الكشف وفق مدخل المحركات المتعددة موقعاً متميزاً بين نماذج الكشف المتباينة، إذ أنه يصلح لعمليات الكشف النموذجي المعتاد، كما يصلح للكشف في الحالات الخاصة التي أشارت إليها الأدبيات والتراث العلمي في ميدان الموهبة والتفوق، كما يتبع معنى التقييم متعدد الأبعاد، أو معنى القياسات المتعددة وهو أسلوب معاصر وذو توجه مستقبلي وقد تمت التوصية باستخدامه في تقييم ذوي الاحتياجات الخاصة ومجالات التربية الخاصة من قبل عدد من خبراء التربية الخاصة والقياس والتفوييم التربوي والتفسي (أبو هاشم، 2007؛ عواد، 2002؛ القريوتي، والسرطاوي، والصمادي، 2001؛ الوابلي، 2003)، أضف إلى ذلك أنسجامة مع التوجهات الجديدة في نظرية الذكاء ومفهوم الموهبة، حيث أنه لا يساوي بين الموهبة والذكاء، إنما ينظر نظرة شاملة للقدرة الإنسانية التي تشكل مفهوم الموهبة، فلذا فقد تم تبنيه في كثير من برامج الموهبة والتفوق، وقد كانت الولايات المتحدة الأمريكية من أوائل الدول التي استخدمت مدخل المحركات المتعددة (Multiple Criteria) بصورة عملية، وكان ذلك في عام 1958م في ولاية جورجيا (Williams, 2000)، وقد أوصى تقرير الخبراء (The Gifted and Talented Program, 1984) باستخدامه لاتخاذ قرارات القبول في برامج رعاية الموهوبين، ثم شاع استخدامه في العديد من الدول،

وكشفت دراسة هيلر (Heller , 1993) التي هدفت لتحليل محتوى بنية وأهداف ومواضيع بحوث الموهبة والتفوق في الفترة ما بين (1971-1991) في الكتاب العالمي لا بحاث الموهبة والتفوق عن تحول مدخل الكشف عن الموهوبين إلى المدخل الشامل واستخدام أدوات متعددة للكشف عن الموهوبين.

مراحل الكشف عن الموهوبين وفق مدخل المحركات المتعددة

تمر عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين وفق مدخل المحركات المتعددة بثلاث مراحل هي:

- 1 مرحلة الاستقصاء، أو الترشيح والتصفية (Nomination and Screening)
 - 2 مرحلة الاختبارات والمقاييس.
 - 3 مرحلة الاختيار والانتقاء (جروان، 2004، 2002).
- وأشار (Tannenbaum, 1991) لثلاث مراحل هي العربية، والاختيار، والتمييز

بينما يقترح محمد (2004) والقريطي (2005) خمسة مراحل هي:

- 1 مرحلة المسح والفرز المبدئي
- 2 مرحلة التشخيص والتقييم.
3. مرحلة تقييم الاحتياجات.
- 4 مرحلة اختيار البرنامج المناسب والتسكين.
- 5 ومرحلة التضمين

أي أنهما يهملان مرحلة الاختيار والانتقاء، ويضيفان ثلاث مراحل أخرى وأشار (Davis,1994) (Piirto, 1999)، الشريبي وصادق، 2002؛ كلتنر، 1998) إلى نموذجين من أساليب الكشف المتعدد وهما:

القمع والجدول أي (المحصر، والمسح الشامل) ولكل أسلوب منها عيوب ومزايا، وفي أنظمة الكشف المتعددة يستخدم المسح الشامل لمزاياه العديدة، ولكن تطبيقه يحتاج إلى كوادر متخصصة وتجهيزات كبيرة، وزمن أطول للتنفيذ، وقد

أشار ((Grant, 1996 لمواقفه التي من ضمنها التكلفة، والجهد الكبيران وتعد مراحل الكشف التي يقترحها كل من جرون (2002)، ومحمد (2004)، والفريطي (2005) نماذج الكشف لأكثر انتشارا في برامج الرعاية المختلفة في دول العالم، والتي تم الأخذ بها في الدول العربية مثل دراسات (أبر عوف، 1997؛ صادق وآخرون، 1996؛ النافع، والقاطعي، والضيبيان، والحارمي، ول سليم، 2000)

يسمى يرى دليل فريجيبييا المصادر في عام 1990م أن عملية الكشف يجب أن تكون وفق ثلاث مراحل هي

1. الإحالة.

2. المسح الأولي.

3. والتقييم النهائي

محكات الكشف عن الموهوبين في مدارس اليوبيل في الأردن

وفي تجربة مدارس اليوبيل في الأردن تمر عملية الكشف عن الموهوبين واختيارهم بثماني مراحل هي:

1. المرحلة التمهيدية (التوعية)

2. مرحلة الترشيح واستقبال الطلبات

3. مرحلة الاختبارات

4. مرحلة معالجة البيانات المحوسبة والاختبار الأولي

5. المقابلة

6. استخراج قوائم الطلبة المقبولين

7. مرحلة تقديم الاعتراضات

8. مرحلة الاختيار النهائي

وتستخدم في مدرسة اليوبيل الأردنية ثلاث وسائل هي:

1. العلامات المدرسية على مدى 5 فصول دراسية كمؤشر على التحصيل الدراسي.

2. قائمة السمات السلوكية وتضم 20 فقرة تعبأ من قبل المعلمين.

3. اختبار الاستعداد الأكاديمي ويشتمل التفكير اللفظي، والرياضي والمنطقي وهو يشبه اختبار الاستعداد المدرسي الأمريكي، يسمى بذكر (المويدي وجمل، 2003) أن محكات الاختيار المستخدمة في مدارس اليوبيل بالإضافة للتحصيل الأكاديمي على مدى آخر خمسة فصول دراسية، والسمات السلوكية، والقدرة العقلية العامة، تشمل كتابة المقال، واختيار الرياضيات، والمقابلة الشخصية، ويضيفان أنه استخدمت مجموعة من المعايير للكشف عن الموهوبين في مدرسة المنهل العالمية في الأردن 1998م وهي التحصيل الدراسي، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي، والمقالة، وترشيحات المعلمين وفق نموذج رينزولي.

المرحلة العمرية المناسبة للكشف عن الموهوبين

يقرر الخبراء أن عملية الكشف عن الموهوبين يجب أن تتم في مرحلة مبكرة من حياة الطفل الموهوب (حضر، 1988؛ لونستين، 1981؛ Lowenstein، 1981؛ الحوراني، 1999؛ زحلق، 1998، 2000؛ صبحي، 2002)، و أورد الزيات (2002) نماذج للجداول النمائية الحرجة للأطفال التي قام بإعدادها (Harrison) والتي قضى أكثر من (25) عاماً في تتبعها لدى الأطفال وقد أشارت دراسات هاريسون إلى إمكانية الكشف عن الموهوبين منذ الشهور الأولى من عمرهم

ولكن يواجه الكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين في الدول العربية عدة عقبات منها أن الأدوات المتوفرة حالياً، والمقننة في الدول العربية من مقاييس واختبارات أو غالبيتها لا تصلح إلا للمفئات العمرية في مرحلة التعليم الأساسي، كذلك فإن معظم برامج الإثراء في المنطقة مصممة للمفئات العمرية في مرحلة التعليم الأساسي ويتفق الباحث مع وجهة نظر زحلق (1998) التي ترى أن الطمحل منذ الصف الرابع الابتدائي هو الأسب للاستعادة من برنامج الرعاية؛ لأنه قطع شوطاً في تعلم القراءة، والكتابة، والحساب مما يوضح جوانب التفوق هذه، ثم إنه في هذه المرحلة يكون قد أمضى ثلاثة أعوام في المدرسة مما يساعد المعلمين ويمكنهم من تكوين معرفة صحيحة وسليمة عنه، يضاف إلى ذلك إن أدوات القياس النفسي يمكن الوثوق بها بدرجة أكبر في هذه المرحلة من العمر وخاصة أدوات قياس الابتكار.

ويلاحظ أن معظم البرامج في المنطقة تكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة الأساس ويندر وجود كشف ورعاية قبل هذه المرحلة التعليمية، فمثلاً في تجربة وكالة الغوث الدولية (UNERWA model) في الأردن اهتمت بالكشف والرعاية من الصف الخامس الأساسي (المعاطلة والبولير، 2000)، ويشير العزة (2000) إلى أن الأردن بدأت تجربة برامج اثرالية للتلاميذ المتفوقين في الصفين الثالث والرابع الابتدائي في العام الدراسي 1989/1990م، وكذلك كان الكشف في المرحلة الابتدائية في مدارس المنهل العالمية بالأردن، وفي المملكة العربية السعودية تبدأ عملية الكشف منذ الصف الخامس الابتدائي، وفي دولة الكويت يتم الكشف عن الموهوبين منذ الصف الثالث الابتدائي (المهريدي وجم، 2003)، وفي السودان تم الكشف عن الموهوبين في الحلقة الثانية أي في الصفوف الرابع، والخامس، والسادس وذلك في مدارس القبس التابعة لمؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص (عطا الله، 2005)، وفي تجربة وزارة التربية بولاية الخرطوم في السودان يتم الكشف عن الأطفال الموهوبين بنهاية الصف الثالث الأساسي، وفي تجربة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تم لتطبيق على تلاميذ الصف السادس الابتدائي وتلاميذ الصف الثالث الإعدادي

مخطط الكشف عن الموهوبين

يقترح سلامة وأبو معلي (2002) مخططاً للكشف عن الموهوبين يتضمن سبعة إجراءات تتمثل في:

1. استمارة خاصة بالوالدين.
2. استمارة خاصة بالمدرسة تتضمن درجات لطالب خلال سني الدراسة
3. استمارة خاصة بمدرس المادة العلمية أو التي لها علاقة بمجال موهبة الطالب
4. اختبار ذكاء جمعي
5. اختبار ذكاء فردي
6. اختبارات شخصية.
7. اختبار ابتكار

وقام ديفز وريم (2001) بعرض مخطط الكشف عن الموهوبين عقلياً في مرحلة ما قبل المدرسة في ولاية لويزيانا، ويتضمن هذا المخطط ثلاث مراحل هي:

- المرحلة الأولى: وهي تهدف إلى تزويد أولياء الأمور ومدرسي ما قبل المرحلة النظامية (ما قبل المدرسة) بمعلومات عن خصائص موهوبة ما قبل المدرسة، والبرامج الحكومية المتوفرة لرعاية هذه الفئة

- المرحلة الثانية: تتألف من استبيانات توجه لأولياء الأمور، وأخرى لمدرسي مرحلة ما قبل المدرسة، وفيها يطلب منهم أن يقيموا (45) نمطاً سلوكياً يصدر عن الأطفال الموهوبين الاستثنائيين، وهذه المرحلة بمثابة غربلة عامة (تصفية).

- المرحلة الثالثة: وهي عبارة عن عملية تقييم اختباري تجري على مقياس الاستعداد لدراسي، وهو انتقاء فردي وترتبط هذه المرحلة باختبار شهير للمربي (Hess)، والطفل الذي يحصل فيه على (120) درجة يخضع لمقياس ستانفورد - بينيه.

وفي المرحلة المتوسطة والثانوية يركز ديفز وريم (2001) على الاختبارات المعيارية، لكنهما أوردتا الآراء المعاصرة التي ترى زيادة الاعتماد على ترشيحات المعلمين وترشيحات أولياء الأمور غير الرسمية، وتبني معايير متعددة الأبعاد، وأوصوا في الختام بتبني شبكة المواهب.

بينما يتبنى دليل المساعدة الفنية للكشف عن الموهوبين الذي أصدرته ولاية أوهايو عام (2000) (A technical Assistance Manual, 2000) خطة من ثلاث مراحل هي:

1. مرحلة ما قبل التقييم أو المرحلة التمهيدية وتشمل مراجعة البيانات عن الطفل المرشح، وعملية الإحالة، وهذه المرحلة تهدف لتكوين حوض الموهبة.

2. المرحلة الثانية: هي مرحلة التقييم للقرر المبدئي وتشمل مراجعة منظمة للمرحلة السابقة والمزيد من التقييم

3. والمرحلة الثالثة هي مرحلة التقييم للكشف النهائي: وفيها يتم تطبيق الاختبارات الجماعية والفردية

ويمكن الاستفادة من هذه التوجهات العامة في تطوير خطة الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي، مع وضع المحاذير اللازمة فيما يختص

بوسائل الكشف وخاصة الكيفية منها، إذ يلاحظ هناك الاهتمام الكبير بترشيحات المعلمين وذلك لأنه يتوفر للمعلم تدريب شامل في هذا المجال (Feldhusen, et.al, 1990).

أدلة الكشف عن الموهوبين العالمية

أما من الأدلة المتاحة في مجال الكشف عن الموهوبين فأشهرها الذي يهتم بإصداره المركز الوطني لأبحاث الموهوبين والمتفوقين والذي ترعاه أربع جامعات أمريكية هي: جامعة كونتيكت، وجامعة جرجيا، وجامعة فرجينيا، وجامعة يال، وكذلك دليل أوهايو المسمى دليل المساعدة الفنية في الكشف عن الموهوبين الصادر عام 2000م، والدليل الذي أصدرته ولاية نورث كارولينا في عام 2002م، ودليل الأدوات المستخدمة في الكشف عن الموهوبين الذي أصدرته جامعة فرجينيا عام 1990، وصدرت طبعته الثانية في عام 1995م ويحتوي على الأدوات المستخدمة في الكشف عن الموهوبين المقتة والمحلية، وإجراءات عملية الكشف، والاستراتيجيات المستخدمة في الكشف، وقد نظمت كل هذه المعلومات في قاعدة بيانات خاصة بحوسبة، وأيضاً هناك دليل كندي أصدرته جامعة كولومبيا البريطانية عام 1995م وهو موسوم بدليل المعلمين لرعاية الموهوبين، ويحتوي على فصل عن الكشف على الموهوبين، وتحديد خصائصهم، وتطوير بروقيل عن الطفل المرشح بحيث يتم الحصول على فهم عميق لخوابه شخصيته المتعددة.

مراجع الفصل الثالث

المراجع العربية

- 1 أبو نيان، إبراهيم والضبيان، صالح موسى (1997): أساليب وطرق اكتشاف الموهوبين في المملكة العربية السعودية، ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في تعليم الأساسي بدول الخليج العربية، الرياض، مكتب التربية العربية لدول الخليج، ص 253 - 261.
- 2 أبو نيان، نواز فهد (2000) الاتجاهات المعاصرة في أساليب التعرف على الطلاب الموهوبين في الفنون التشكيلية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (27) يوليو، ص 158 - 188.
- 3 أحمد، سميرة عبد الوارث (1996) الخصائص السلوكية للتلاميذ المتفوقين بالصف الخامس الابتدائي 'كما يراها المعلم' في ضوء بعض مشغرات الدكاء لمصور، ولتفكير الابتكاري، ومفهوم الذات، جامعة المياه، كلية التربية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد (2)، ص ص 209 - 239.
- 4 الأشول، عادل حر الدين (1997). الخصائص الشخصية للطفل الموهوب، جامعة القاهرة، كلية رياض الأطفال، بحوث المؤتمر العلمي الثاني 'لطفل العربي الموهوب - اكتشافه - تدريبه - رعايته'، ص 604 - 621.
- 5 الأغبري، عبد الحميد (1995) واقع التلاميذ والطلاب الموهوبين وأساليب اكتشافهم ورعايتهم في الجمهورية اليمنية 'دراسة استطلاعية'، مجلة التربية المعاصرة، العدد (37)، يوليو، ص 111 - 138.
- 6 البطش، محمد وليد و الروسان، فاروق (1991) التحليل العملي للصورة الأردنية من مقياس 'برايد' للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة، الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، العدد (2)، ص 114 - 123.
- 7 تروق، محي الدين (1990) تطوير برامج تأهيل المعلم لرعاية المتفوقين، رسالة الخليج العربي، العدد (34)، ص 114 - 147.

8. جروان، فتحي عبد الرحمن (2001) أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
9. جروان، فتحي عبد الرحمن (2009) الموهبة والتفوق والإبداع، الطبعة الثانية، عمان: دار الفكر.
10. الروسان، فاروق (1996) أدوات قياس وتشخيص الموهوبين في الأردن، الورشة الإقليمية حول تعليم الموهوبين والمتفوقين، ص 121-154.
11. الدباسي، عبد العزيز (2000) دراسة مقارنة بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً بالمرحلة الثانوية في بعض مستشفيات الشخصية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
12. الروسان، فاروق و البطش، محمد و قطامي، يوسف (1990) تطوير صورة أردنية معدلة عن مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة، الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، العدد (4)، ص 7-28.
13. الروسان، فاروق و السرور، نادية (1998) تطوير صورة أردنية معدلة من مقياس (GIFT) للكشف عن الموهوبين في المرحلة الابتدائية في عينة أردنية.
14. الروسان، فاروق (2000) دراسات وأبحاث في التربية الخاصة، الأردن، دار الفكر.
15. زحلق، مها (2000) استراتيجيات العناية بالأطفال الموهوبين، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة التربية، العدد (132)، ص 152-168.
16. زحلق، مها (1998). برامج الإسراع والإثراء للتلاميذ المتفوقين عقلياً، جامعة عين شمس، كلية التربية، بحوث المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي، ص 1123-137.
17. الزيات، فتحي مصطفى (1995) سلسلة علم النفس المعرفي (1): الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، المتصورة: دار الوفاء للنشر.
18. الزيات، فتحي مصطفى (2001) القيمة التنبؤية لمقاييس تقدير الخصائص السلوكية واختبارات الذكاء في الكشف عن المتفوقين عقلياً، في سلسلة علم

النفس لعرفي (5)، دراسات وبحوث، القاهرة، دار النشر للجامعات، ص 507-565

19 سيد، إمام مصطفى (2001) مدى فعالية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة 'لجاردنر' في اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، جامعة أسيوط، مجلة كلية التربية، المجلد (17)، ص 199-250 .

20 الشخص، عبد العزيز (1990) الطلبة الموهوبون في التعليم العام بدول الخليج العربي: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم، ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربية، الرياض، مكتب التربية العربية لدول الخليج

21 السيف، مبارك سالم (1998). دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلاب الموهوبين بين الواقع والمأمول، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

22 صادق، نبيل أحمد (1996): دراسة مكونات واستراتيجيات أداء المهام الابتكارية لدى المتفوقين عقلياً من طلاب المرحلة الثانوية العامة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق .

23 صبحي، تيسير (1994) رعاية ذوي الحاجات الخاصة، الطبعة الأولى، عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة

24 الصبح، ثناء يوسف (1995) دراسة مقارنة لمهارات الاستدكار ومستوى الطموح لدى التلميذات المصريات والسعوديات المتفوقات دراسياً، جامعة عين شمس، كلية التربية، بحوث المؤتمر الثاني لمركز الإرشاد النفسي، ص 263-319

25 الغام، عبد العزيز (1994) دراسة مسحية لواقع رعاية المتفوقين بدولة الكويت، جامعة أسيوط، مجلة كلية التربية، العدد (10)، ص 801 - 845 .

26 العقيلي، غزوي عبد العزيز (1990). الحاجات والمشكلات النفسية لدى التلميذات المتفوقات عقلياً دراسة على عينة في مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض

27. الفهيد، سعد سعود (1993) 'فاعلية وكفاءة تقدير المدرسين في الكشف عن الموهوبين في الذكاء والتفكير الابتكاري، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض
28. القريظي، عبد المطلب (1989) المتفوقون عقلياً. مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم، رسالة الخليج العربي، العدد (28)، ص 31 - 58
29. القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبد العزيز والصمادي جميل (1995) المدخل إلى التربية الخاصة، الطبعة الأولى، الإمارات العربية المتحدة. دار القلم
30. الكيلاني، عبد الله والروسان، فاروق (2009) التفوق في التربية الخاصة، الطبعة الأولى، عمان دار المسيرة
31. المصالح، منى سعود (1998) الدافع للإنجاز الدراسي والدافع للإبتكارية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض 'دراسة مقارنة بين المتفوقات عقلياً والعاديات'، رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، كلية الدراسات العليا.
32. معاجيبي، أسامة حسن (1996). تحديد مدى شيوع بعض مظاهر التفوق في آراء هيئة من التربويين في بعض دول الخليج العربية، جامعة الكويت، المجلة التربوية، العدد (40)، ص 101 - 140.
33. معاجيبي، أسامة حسن (1998): الكفايات التدريسية التعليمية للمعلمين بدولة البحرين للعمل مع الطلاب المتفوقين، جامعة الكويت، المجلة التربوية، العدد (49)، ص 153 - 204
34. المعايطة، خليل والبوليز، محمد (2000) الموهبة والتفوق، الطبعة الأولى، عمان دار الفكر للنشر والتوزيع
35. المنشاوي، رياض زكريا (1999): أثر برنامج تدريبي لرعاية الموهوبين رياضياً على تنمية قدرة معلمي التربية الرياضية على الاكتشاف المبكر للموهوبين، جامعة طسلا، مجلة كلية التربية، العدد (26)، ص 1 - 27

- 36 الناعم، عبد الله والقاطعي، عبد الله والضييخان، صالح والحازمي، مطلق والسليم،
جوهرة (2000) برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، المملكة العربية
السعودية، الرياض، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية
- 37 اليماني، سعيد أحمد وفخرو، أنيسة أحمد (1997). الموهوبون ورعايتهم في مرحلة
التعليم الأساسي بدولة البحرين، ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في
التعليم الأساسي بدول الخليج العربية، الرياض، مكتب التربية العربية لدول
الخليج، ص 191-216

المراجع الأجنبية

1. Davis, Gary , A (1994) Hand book of Gifted Education - U.S.A 7- Gross, M. U., (1992), The use of radically acceleration In cases of externe Intellectual precocity. Gifted child Quarterly, 36, 91-99.
2. Feldhusen, J F , Hoover, S. M , & Saylor, M F , (1990) Identification of gifted students at the Secondary Level. Moner, NY Triumam.
3. Gallagher, J. J., (1985) Teaching the Gifted child Boston' Allen and Bacon, Inc
4. Gardner,H (1983).Frames Of The Mind:Theory Of Multiple Intelligences. Basic Books. New York.
5. Hallahan, D., Kauffman, J., (2003). Exceptional Learners. Eng Lewood Cliffs New Jersey, prentice hall

البرامج التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين

مقدمة

الفئة المستهدفة للبرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين

الخدمات التي يفترض أن يقدمها برنامج رعاية الموهوبين

أنواع البرامج التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين

غرف الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدارس الحكومية الأردنية

مفهوم غرفة مصادر الطلبة الموهوبين والمتفوقين

مراجع الفصل الرابع

الفصل الرابع

البرامج التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين

مقدمة

هناك برامج تربوية خاصة يحتاج إليها الطلبة الموهوبون والمتفوقون وذلك للوصول بهم إلى أقصى درجة من النمو بالقدر التي تسمح به طاقاتهم وقدراتهم، وقد أشارت العديد من المراجع ولدراسات إلى مبررات وجود مثل هذه البرامج الخاصة نوجزها بما يلي:

1. عدم كفاية برامج التعليم العادي. إذ تتصف برامج لتعليم المدرسي العادي بأنها جماعية التوجه وذلك لمحدودية الوقت المخصص لكل مادة دراسية والأعداد الكبيرة لطلبة في معظم الصفوف وبالتالي التركيز على الوسط وعدم لاهتمام بالطلبة المتميزين
2. التربية الخاصة حق للطلع الموهوب والمتفوق من حق الأطفال الموهوبين والمتفوقين الحصول على عناية تربوية خاصة وأن يحصلوا على فرص متكافئة تعبرهم من الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.
3. التربية الخاصة للموهوبين والمتفوقين ضمان لرفاه المجتمع وتنميته: فالأطفال الموهوبون والمتفوقون ثروة وطنية يجب الاهتمام والعناية بها وعدم إهمالها. وإن وقوف المجتمع في وجه التحديات التي تفرضها طبيعة العصر يعتمد بدرجة كبيرة على مدى الرعاية التي تقدم لهذه الفئة وتوفير الفرص التربوية المناسبة التي يمكن أن تساعد هؤلاء الأطفال في الوصول إلى أقصى طاقاتهم
4. التربية الخاصة للموهوبين والمتفوقين تطبق لمبدأ تكافؤ الفرص إن القوانين والتشريعات المختلفة حول حقوق الإنسان في الجوانب الإنسانية والتربوية تساهي بالمساواة والعدالة وتكافؤ الفرص بين أفرادها إن تطبق مبدأ تكافؤ الفرص التربوية يعني أن تهيأ الظروف الملائمة لكل طالب لكي يتقدم بأقصى طاقاته وأن يحقق ذاته.

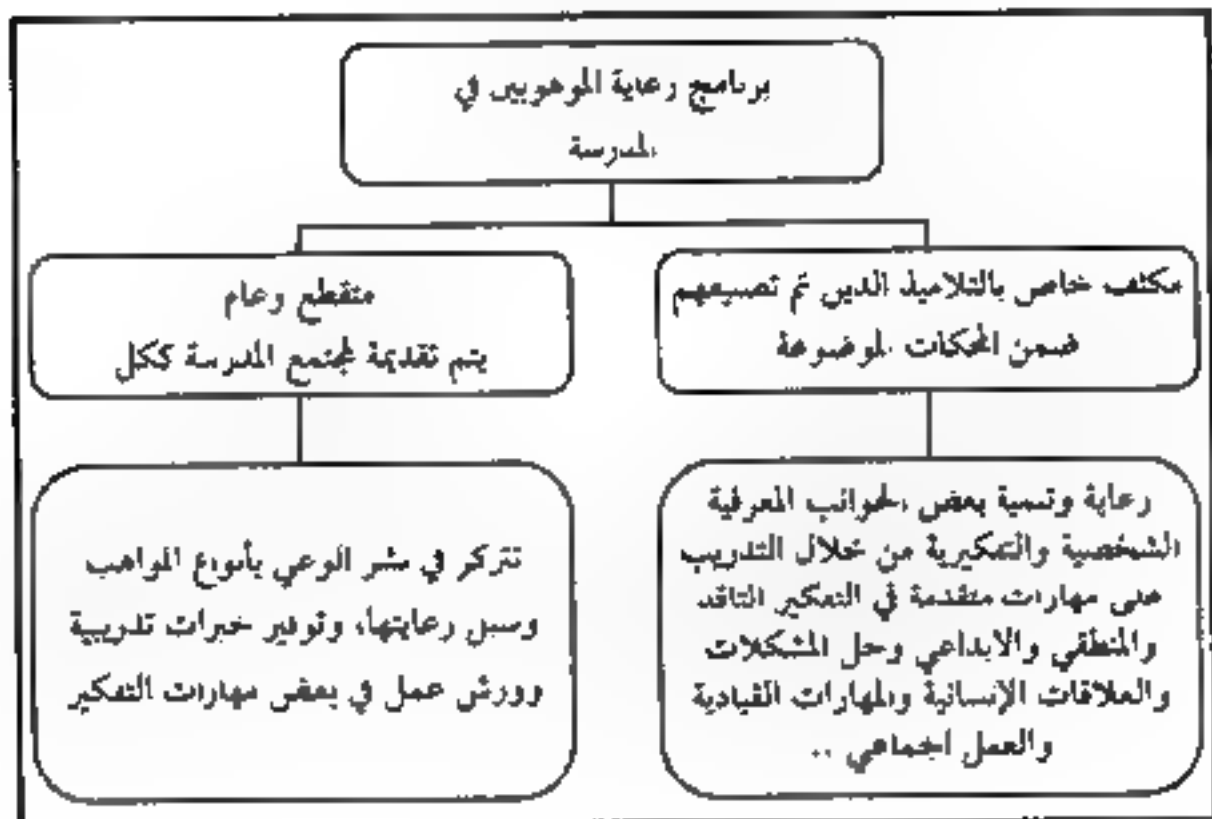
5. التربية الخاصة ضرورة للنمو المتوازن للطفل الموهوب والمتفوق إن التفاوت في مستويات النمو الحركي والعقلي والانفعالي للطفل الموهوب والمتفوق تجعله عرضة لمشكلات تكيفية من شأن البرامج التربوية الخاصة أن تساعد في التخلص من هذه المشكلات وأن تجعل النمو في الجوانب المختلفة يسير بتوافق مع حاجات الطفل الخاصة (القمش والمعاينة، 2011: 281)

الفئة المستهدفة للبرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين

إن الفئة المستهدفة من هذه البرامج هم الطلبة المتفوقين والموهوبين، ولكن نسبة الطلبة الموهوبين والمتفوقين تختلف تبعاً لعدد المعايير المستخدمة في تعريف الطفل الموهوب، حيث تزداد نسبة الاطفال الموهوبين كلما قل عدد المعايير المستخدمة في التعريف، والعكس صحيح، فلو اخذنا معيار نسبة الذكاء التي تزيد عن 145، لوجدنا ان نسبة الاطفال الموهوبين تصل الى حوالي 1٪ اما اذا اخذنا نسبة الذكاء التي تزيد عن 130 فان نسبة الاطفال الموهوبين تصل الى 3٪ (الروسان، 2001: 61)

الخدمات التي يفترض أن يقدمها برنامج رعاية الموهوبين

يقدم برنامج رعاية الموهوبين في المدرسة خدمات متنوعة موضحة في الشكل التالي



لقد دلت الأبحاث العلمية على أن معظم التلاميذ لديهم مواهب متنوعة وتستحق الرعاية والاهتمام وهو الأمر الذي يتطلب تصافر جميع أعضاء المدرسة لتحقيق هذا الهدف السامي، ونظرا لصعوبة قيام فرد واحد بهذه المهمة الكبيرة فإن الدور والأساس المناط بالأخصائي سيتركز على فئة محددة العدد تتوفر فيها مجموعة من المواهب بسبب عالية وفقا للمحركات الموضوعية المعتمدة من قبل الإدارة العامة لرعاية الموهوبين وتركز مسئولية رعاية المواهب المتعددة غير المصنفة ضمن الفئة الرئيسة المستفاد من برنامج الرعاية على مدى تعاون معلمي الصفوف الدراسية مع الأخصائي في محاولة إيجاد السبل لرعاية هذه المواهب الخاصة داخل وخارج الصف الدراسي

أنواع البرامج التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين

بعد عملية الكشف والتعرف الدقيق على الطلبة الموهوبين والمتفوقين تقدم لهم الخدمات على شكل بدائل تربوية متنوعة تناسب الطفل الموهوب أو المتفوق وذلك ضمن النظام المدرسي العادي هذا وتقسم البرامج التربوية للطلبة الموهوبين والمتفوقين أنواع عديدة وأشهرها يقع ضمن نوعين رئيسيين هما 'الإثراء، والتسريع وفيما يلي عرض لتلك البرامج:

أولاً: المدارس الخاصة بالموهوبين School For The gifted Special

إن أول ما تبادر إلى ذهن القيمين على التربية والتعليم إيجاد مدرسة خاصة بالأطفال الموهوبين بحيث يتواجد الأطفال بها من حيث المستوى العقلي المبرج بالقدرة على التكيف والاستقرار النفسي بحيث تتمكن هذه المدرسة من تحقيق ما يلي:

- 1 خلق التجانس العقلي المتقارب بين الأطفال الموهوبين
- 2 وضع صفوف معينة حسب المستوى العقلي.
- 3 التمكن من إيجاد الاحصائيين القادرين على القيام بإغجاح هذه المهمة. (خوري، 2002: 43).

ويقصد بالمدارس الخاصة تلك المدارس التي تقبل الطلبة الموهوبين والمتفوقين دون غيرهم في مجال أو أكثر على أساس مستوى أدائهم في واحد أو أكثر من محركات

الاحتياز التي يفترض أن تكون منسجمة مع طبيعة الخدمات التي تقدمها. وقد تكون هذه المدارس حكومية أو أهلية تتولاها مؤسسات خيرية، ويحق للطلبة الموهوبين والمتفوقين التنافس على الفوز بمقعد فيها بعض النظر عن إمكاناتهم المادية، وقد تكون خاصة يقتصر القبول فيها عموماً على الطلبة المقتردين على تحمل نفقات الدراسة (جروان، 2002، 189).

أما البرنامج المفترض وضعه في هكذا مدارس يكمن في تنفيذه عبر الاطفال انفسهم، ولذلك فالصفوف في مجملها صفوف حرة شبيهة بالعمل في المعمل بحيث يقسم الاطفال في الصف الواحد إلى مجموعات لكل منها هوايتها وعملها الخاص بها سواء كان ذلك في مجال الرياضيات، أو العلوم أو الفن، أو اللغات، أو سواها وهذه المدارس على ندرتها وقلتها حتى في لدول المتقدمة خير دليل على مدى تواجدها لأن المجتمع عادة لا يتقبل مدارس النخبة. (خوري، 2002، 44)

إمكانيات المدارس الخاصة بالموهوبين

- 1 توفر المدرسة الخاصة بطبيعتها مائلاً إيجابياً داعماً لتمييز والابداع
- 2 تقليل فرص شعور الطلبة الموهوبين بأنهم غرباء في الصفوف العادية
- 3 تصميم المناهج لتستجيب لحاجات الطالب الموهوب والمتفوق
- 4 الكفاءة العالية لدى معلمي الموهوبين في مجال تخصصهم (جروان، 2002، 190)

سلبات المدارس الخاصة بالموهوبين

- 1 حرمان فئة كاملة من الطلبة من فرص التنافس داخل الصف العادي.
- 2 لها بعد انفعالي سيء على الطالب المتميز.
- 3 يعيش الطالب في المدرسة الخاصة ضمن مجتمع مثالي، ثم يخرج للعالم العادي فيواجه صعوبة في التكيف معه.
- 4 شعور الطالب في المدرسة الخاصة أنه محتل في قدراته لبقية الطلبة في المدرسة.
- 5 عدم العدالة فيما يتعلق بصرف الاموال العامة على فئة معينة فقط. (السرور، 2003، 70).

ثانياً: الصفوف الخاصة بالموهوبين Special Class For The gifted

يحتبر جميع الطلبة الموهوبين والمتفوقين في صفوف خاصة ضمن المدارس العادية من أكثر الممارسات انتشاراً في مجال تعليم هذه الفئة من الطلبة، وقد استخدم هذا الأسلوب في دول كثيرة وبترتيبات إدارية محلية على مستوى المدرسة نفسها منذ سنوات طويلة ولا يزال، لكن فحذر الإشارة الى ان التجميع في السابق كان يتم على اساس محك التحصيل الأكاديمي وترشيحات المعلمين فقط أما لان ويتم عن طريق عدد من المحكات (جروان، 2002: 191).

أشكال الصفوف الخاصة بالموهوبين

1. الصفوف المستقلة بذاتها Self-Contained Classes: ويقوم هذا النوع من البرامج بتوفير فرص للطلبة باستمرار الاحتكاك مع مجتمع الدراسة الأكبر في اوقات ومناسبات كثيرة داخل حرم المدرسة، وفي الوقت نفسه تهيئة مناخ مناسب للطلبة الموهوبين والمتفوقين ويتم اختيار الطلبة في هذه الصفوف على اساس ادائهم على المحكات التي تقررها ادارة المدرسة ويبقى الطلبة في المدرسة طوال اليوم الدراسي وعلى مدير السنة الدراسية يدرسون جميع المقررات معاً، ويتم اختيار هؤلاء الطلبة من نفس المدرسة ومدارس مجاورة وتقوم واحدة من المدارس باستضافة جميع الطلبة، ويناسب هذا الأسلوب في تجميع الطلبة، المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية، ولا يناسب المرحلة الثانوية لان قدرات الطلبة واهتماماتهم تتبلور بصورة كبيرة وأكثر وضوحاً.

2 الصفوف المرحلة Pull-Out Classes: وفي هذه الصفوف يتم سحب الطلبة الموهوبين والمتفوقين من صفوفهم المعتادة في اوقات معينة خلال اليوم الدراسي لممارسة نشاط معين او دراسة مقرر ما ثم يعودون بعده الى صفوفهم الاصلية.

ومن المشكلات التي قد تواجه طلبة الصفوف المرحلة صعوبة التوفيق بين واجبات المدرسة والصف العادي، وعدم القدرة على القيام بالمهام المطلوبة منهم على المستوى نفسه من الاداء (جروان، 2002: 193)

ثالثاً، مسابقات على مستوى الدولة

وهذه البرامج تنفذ كل او بعض الاشطة كالصفوف داخل المدرسة او خارجها المدرسة والمسابقات الابداعية، والشايبية، بالاضافة الى الدراسات الفردية والبرامج الخاصة وبرامج تعليم المهنة وبرامج المكتبات وبرامج المسابقات لهادفه وهذه البرامج تهدف لرفع مستوى موضوعات أو موضوع معين في المنطقة أو الدولة لخدمة اغراض تقدم النمو والتطور في البلاد (السرو، 2003: 71).

معسكرات الحسين للعمل والبناء

جاءت معسكرات الحسين للعمل وابناء والتي ينظمها المجلس الاعلى للشباب ترجمة حقيقية لفلسفة المجلس الهادفة الى صقل مواهب الشباب ورعايتهم وتنمية شخصيتهم وتحميد قيم العمل التطوعي لديهم وتعزيز روح المبادرة الجماعية بينهم واكسابهم المهارات العصرية التي تتناسب ومعطيات العصر الذي نعيشه والذي يتطلب منا المزيد من المثابرة من اجل الارتقاء بشبابنا باعتبارهم المحرك الرئيسي لبناء الوطن والقوة الفاعلة لازدهاره والسمو به لاهلى درجات التقدم، حيث يقوم المجلس بالدور الهام في خلق جيل من الشباب المثقف المطلع الواعي المنتمى لوطنه. ويضم المعسكر (48) معسكراً يشارك فيها اكثر من ثلاثة الاف شاب وشابه سنوياً، موزعة على كافة محافظات المملكة، كما ان معسكرات الحسين التي تقام كل عام تمثل احدى الأنشطة المتميزة التي يريعاها المجلس في سبيل رعاية شاملة ومتوازنة للشباب الأردني (اهيايه، 2003: 2).

جائزة سمو ولي العهد

حيث تتجسد فكرة جائزة سمو ولي العهد بإتاحة الفرصة للشباب الأردني من سن (12-25) عاماً بالانخراط في المشاركة الذاتية في برامج شبابية تربية، لا مهجية هادفة، وهي الخدمات والمهارات والرحلات والشايط الرياضي لتحقيق النمو المتوازن لشخصية الشباب الأردني والجائزة ليست موسمية ولا تتبع أية مؤسسة، وإنما هي منهاج لبرامج وأنشطة ثقافية ومعرفية ورياضية ومغامرات، صممت لتستفيد منها وتشارك بها كل المؤسسات والدوائر التي لها علاقة بالشباب. والمشاركة في الجائزة

تطوعية ينضم إليها كل من بلغ السن المحددة بشكل فردي أو ضمن مجموعة وتعمل الجائزة على تشجيع المشاركة بدل المنافسة مع الآخرين وتعزز الجوانب التالية:

1. الاعتماد على النفس.
2. التصميم والتأثير.
3. المبادرة والابتكار.
4. المسؤولية الجماعية والالتزام الجمعي.
5. اتخاذ القرارات و الإيمان بالقيم.
- 6 حب المغامرة
7. المهارات الحياتية والمهية والثقافية والعائلية إلخ.

معسكر الملك عبد الله الثاني للطلبة المتميزين في الجامعات الأهلية

وهذا المعسكر الذي تنظمه الجامعات الأهلية في الأردن حيث يقوم الطلبة المتميزون في هذه الجامعات بالقيام بعدد من لنشاطات، فالتمركز الرئيسي يكون في معسكر الحسين للشباب في السلط، ومن هناك يقوم الشباب بزيارات ميدانية لعدد من مؤسسات الدولة والجامعات و يقوم الطلبة بعرض أعمالهم الإبداعية والثقافية والفنية (الطباطبة، 2003: 3).

جائزة الإبداع الأدبي (الجامعة الأردنية)

وهذه الجائزة التي ينظمها مركز اللغات في الجامعة الأردنية كل عام وتكون المشاركة فيها للطلبة الذين يجدون في أنفسهم القدرة على الإبداع في مجالات، (الشعر، القصة القصيرة، الخاطرة، الرسم، فن الكاريكاتير)، ويقام في نهاية المسابقة حفل تكريم يقوم الطلبة الفائزون في هذه المسابقة من خلاله بعرض أعمالهم الإبداعية، وتهدف هذه المسابقة إلى تنشيط الحركة الثقافية والفكرية داخل الجسم الطلابي (عرفان، 2005: 9).

رابعاً ، برامج الإثراء Enrichment Programs

تعريف الإثراء

الإثراء هو تزويد الطلبة الموهوبين والمتفوقين بخبرات متنوعة ومتعمقة في موضوعات أو نشاطات تفوق ما يعطى في المناهج المدرسية العادية إنه يتضمن إدخال

تعديلات أو إضافات على الماهج المقررة للطلبة العاديين والتعديلات يمكن أن تكون مواد دراسية لا تعطى للطلبة العاديين أو بزيادة صعوبة المواد الدراسية التقليدية دون أن يترتب على ذلك إختصار للمدة الزمنية اللازمة عادة للإنتهاء من مرحلة دراسية ولكي يكون الإثراء فعالاً لا بد أن يوافق مع ميول الطلبة واهتماماتهم وأساليب التعلم المفضلة لديهم، بالإضافة إلى الإمكانيات المادية للمدرسة ومصادر المجتمع المتاحة. (زحلوق، 2000)

حيث سماها كروكشانك الأنشطة الخصبية في الفصل العادي بأن يقدم مدرس الفصل منهجاً مدرسياً خصباً ليملاً الفجوات الموجودة في النظام التربوي المعمول به تلك العجوات التي لا مفر منها، عندما يتم تعليم عدد كبير من الأطفال ذوي القدرات والمهارات والحاجات الخاصة بفصل واحد. (كروكشانك، 1971، 24)

كما يشير Dennis بأن الإثراء يعني إضافة أو ادخال خبرات تعليمية إضافية للطلبة الموهوبين ضمن الصفوف العادية ليتلائم مع أعمارهم الزمنية. (Dennis، 1976، 159).

إن محتوى النشاطات والمشاريع المختلفة التي يمارسها الطلبة الموهوبين والمتفوقين في برامج الإثراء يجب أن يكون لها أهداف وتوجهات تظهر على شكل مخرجات تعليمية مقبلة وأن خيار الطالب للنشاط يجب أن لا يتعارض مع مبدأ الوصول إلى نواتج مقبولة لتلك النشاطات.

هذا وبعد برنامج الإثراء الأكثر قبولاً بين المجتمعات لقلّة التكلفة ولسهولة التطبيق ولأنه يحسّن نوعية التعليم بشكل شامل (السرور، 2003، 83)

أنواع الإثراء

هناك نوعان رئيسيان من الإثراء هما

1. الإثراء العمودي. ويسمى الإثراء إثراء عمودياً إذا كانت الخبرات في مجال واحد من الموضوعات المدرسية.
2. الإثراء الأفقي: ويسمى الإثراء إثراء أفقياً إذا كانت الخبرات في عدد من الموضوعات المدرسية.

طرائق تنفيذ برامج الإثراء

هناك طرائق عدة يمكن أن تنفذ من خلالها برامج الإثراء، وتستند في الأساس إلى فاعلية تلك الطرائق في تلبية الحاجات التربوية للطلبة الموهوبين والمتفوقين إذ ليس بالضرورة أن تكون طريقة ما المناسبة لبعض الطلبة بالضرورة مناسبة لبعض الآخر، إذ أن ذلك يعتمد على مدى الفائدة التي يحصل عليها الطلبة الموهوبين والمتفوقين ومدى تحقق الأهداف التربوية لبرنامج الإثراء من جهة، وما يتوفر في المدرسة من ظروف مناسبة لتنفيذ برنامج تلك الطريقة. وفيما يلي أهم البدائل التربوية لبرامج الإثراء

- 1 تزويد الطالب الموهوب أو المتفوق بخبرات إضافية غنية في الصف العادي بدون ترتيبات وإجراءات إدارية أخرى، وهذا يستوجب على المعلم أن يعرض الطفل أو مجموعة الأطفال في الصف إلى خبرات جديدة لا يتضمنها المنهاج العادي
- 2 تزويد الطالب الموهوب أو المتفوق بخبرات في الصف العادي ولكن على شكل مجموعات تشترك كل مجموعة منهم بتميز في مجال أو موضوع معين
- 3 غرفة المصادر، وتتضمن تزويد الطلبة الموهوبين والمتفوقين بخبرات إثرائية في مجال أو أكثر ولكن ليس في لصف العادي وإنما في غرفة مصادر في المدرسة. إذ يقضي الطالب فيها جزء من الوقت في اليوم بتزود خلالها بخبرات تزيد عن تلك التي يتلقاها أقرانه في الصف العادي، ثم يعود إلى صفه لتلقي بقية المواد والموضوعات الدراسية
- 4 الصف الخاص. وهو صف خاص بالموهوبين والمتفوقين في المدرسة العادية يداومون فيه كل اليوم الدراسي ويتزودون بمناهج مختلفة عما يدرسه زملائهم من الطلبة غير الموهوبين أو المتفوقين بحيث يعرضون إلى توسع في مجال مواهبهم أو تفوقهم هذا ويفصل أن يتشابه لطلبة في هذا الصف وربما يكون في المدرسة أكثر من صف خاص يجمع فيه الطلبة الموهوبين والمتفوقين حسب مستويات أو مجالات تميزهم.
- 5 البرامج المدرسية الإضافية في هذا النوع من البرامج، يداوم الطلبة الموهوبون والمتفوقون في صفوفهم العادية خلال اليوم الدراسي مع أقرانهم من غير الموهوبين

والمتفوقين ثم يداومون مساءً أو بعد انتهاء البرنامج العادي لتلقي خدمات تعليمية إضافية في مجالات أو موضوعات مدرسية ويمكن أن يكون هذا البديل متبايناً حسب حاجة الطلبة، فربما يكون على شكل يومي أو عدد من أيام الأسبوع فقط.

6. نوادي الهوايات. يمكن أن تنمي مواهب وقدرات الطلبة الموهوبين والمتفوقين عن طريق تشكيل ما يسمى بنوادي الهوايات أو انخراط هؤلاء الطلبة بتلك النوادي إن وجدت سواء على صعيد المدرسة أو المجتمع المحلي بالتنسيق مع المدرسة. وفي النوادي تتاح للطلّاب الفرصة للممارسة هواياته وقدراته والتعبير عنها بحرية بعد توفير الخبرات اللازمة لتنمية هواياته وقدراته بعد اختيار النادي أو النوادي التي تتلاءم مع مجال تميزه.

7. المخيمات الصيفية: تستثمر العطلة الصيفية للطلّبة الموهوبين والمتفوقين بتزويدهم بخبرات جديدة لا تتوفر لهم خلال العام الدراسي، وذلك عن طريق تجميع هؤلاء الطلبة في مخيمات ذات طبيعة تربوية.

8. الالتحاق المتقدم: وفي هذا البديل يمكن أن يتم به تزويد الطلبة الموهوبين والمتفوقين بخبرات جديدة ومتقدمة بمستوى الخبرات التي يتلقاها طلبة الجامعة ويمكن بناءً على ذلك أن يحصل الطالب على عدد من الساعات المعتمدة التي تدرّس في الجامعة (القريوتي وآخرون، 1995: 433).

9. التدريس الخارجي: يمكن أن يوفر للطلّبة الموهوبين والمتفوقين مدرسين ضيوفاً من خارج النظام المدرسي ممن لديهم معلومات وفيرة وخبرات غنية يقومون بإطلاع الطلبة عليها بحيث توفر لهم فرص التعامل مع هؤلاء الخبراء.

10. الندوات: وهي إحدى أشكال برامج الإثراء التي يشترك فيها أكثر من مختص ويعطى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الفرصة الكافية لحضور تلك الندوات والتعامل مع الخبراء. وهذا البديل يمكن أن يكون مناسباً للمدارس الصغيرة والريفية.

11. التدريس الفردي: في هذا البديل، يوفر للطلّاب الموهوب أو المتفوق تعليمًا فردياً يقوم به معلم أو مختص من المجتمع المحلي.

12. المدرسة الخاصة بالموهوبين والمتفوقين - يتضمن هذا البديل، التعرف والكشف عن الموهوبين والمتفوقين في المدارس المختلفة ونقلهم إلى مدرسة خاصة، تستند أساساً على تلبية احتياجات مثل هؤلاء الطلبة وفي هذه المدرسة يكون جميع الطلبة ممن يرشحون على أنهم يمتلكون مواهب أو جوانب تعوق في مجال أو أكثر، ويقوم بتدريسهم معلمون مختصون في تعليم الموهوبين والمتفوقين (Renzulli & Olenschak, 1989)

بدائل الإثراء

أجمعت أدبيات التخصص على أن للإثراء بدائل كثيرة يمكن الاختيار منها بحسب ما تسمح به الإمكانيات المتاحة، وقد يستخدم أكثر من خيار واحد في نفس الوقت من أبرز هذه البدائل (جروان 2002) (Davis & Rimm, 1998)

1. الدراسات الحرة والمشاريع البحثية Independent Study & Research Projects يُستخدم هذا الخيار بشكل موسع ودائم في المرحلة الجامعية، وفي نظم المرحلة الثانوية التي تتبع نظام المقررات أو الساعات المعتمدة. وهو خيار جيد ومرن وشائع في معظم خيارات الإثراء الأخرى، حيث يسمح للطلاب بتقصي مشكلة ما أو قضية ذات اهتمام شخصي وذات صلة بالموضوعات الدراسية للوصول إلى نتائج متعمقة تشبع حاجاته وتلبي ميوله. وهذا البديل له أشكال عدة، منها

أ. مشاريع البحوث المكتبية

ب. مشاريع البحوث العلمية.

ج. المشاريع الحرة الأخرى.

2. غرف مصادر التعلم Learning Centers: تُعد برامج غرف مصادر التعلم خياراً جيداً وسهلاً للتطبيق لتزويد الطلبة الموهوبين بخبرات متعمقة في موضوعات ذات اهتمام شخصي لا يمكن توفيرها داخل الصف العادي نظراً لضيق الوقت أو انشغال المعلمين بتعليم لعاديين من الطلبة وهنا يقوم الطالب الموهوب بتقصي قضية ما أو تعلم مهارات معينة بمساعدة معلم غرفة مصادر التعلم وقد تكون

مصادر التعلم متوفرة داخل الصف العادي يتجه إليها الموهوب حال تلقيه معلومة معينة من المعلم ليبحث عنها ويتقنها. وقد تتبنى جهات تجارية فكرة تزويد بعض المدارس بغرف مصادر تعلم تحوي موسوعات ولماز وتركيبات وأجهزة حاسب وما إلى ذلك من المصادر المفيدة.

3. الرحلات والزيارات الحقلية Field Trips قد يكون من المفيد جداً أن يرى الطلبة بأعينهم تجارب حقيقية تدار أمامهم أو أن يكونوا في أماكن طبيعية لتابعة تطور نمو شيء (نبات أو حيوان)، لذا تكون الزيارات الحقلية الرحلات خيار جيد لمثل هذا النوع من التعلم، حيث أن الكائنات الحية تعيش في الطبيعة من حول الطلبة، واستكشاف هذا العالم الخفي يحفز الطلبة لتعلم خفياء، والطبيعة مصدر ثري جداً بالمعلومات. فقد يلجأ المعلم لزيارة حقل استخراج النفط ومعمل تكرير ليقف الطلبة بأنفسهم على صناعة النفط، أو أن يخصص المعلم قطعة أرض لزراعة أنواع معينة من النباتات يقوم الطلبة بأنفسهم بمتابعة مراحل النمو.

إن في مثل هذه الرحلات والزيارات متعة كبيرة وكسراً للروتين الدراسي، بالإضافة إلى متعة التعلم الذاتي

4. برامج عطلة نهاية الأسبوع Thursday Or Weekends Programs هذا الخيار فعال جداً في حالة عدم مقدرة الروتين المدرسي على استيعاب خيار إثرائي آخر أو لانشغال المعلمين أثناء اليوم الدراسي بمتابعة لطلبة العاديين والأمور الدراسية الأخرى، حيث يخطط المعلم لاستغلال عطلة نهاية الأسبوع في إثراء طلبته الموهوبين بخبرات إضافية في مهارات التفكير أو حل المشكلات أو التفكير الإبداعي، أو ممارسة نشاطات علمية (تجارب معملية أو حقلية) أو فنية أو رياضية تسمى مواهبهم وتشبع حاجاتهم غير الملباة في الصف العادي. وقد تجرى خلال هذه العطل المسابقات الثقافية أو العلمية أو الفنية التي يظهر الطلبة من خلالها قدراتهم وإنتاجهم العلمي والابتكاري وهي فرصة لتجميع القدرات المتماثلة واحتكاك الموهوبين مع بعضهم البعض ومعاينة كل واحد منهم لقدرات أقرانه

5. البرامج الإثرائية الصيفية Summer Programs: يعتبر هذا الخيار مناسباً جداً للطلبة المفعمين بالطاقة والحيوية والدين بآملون أن يجدوا خبرات إضافية لا توفرها لهم المدرسة خلال العام الدراسي، أو أن يوسعوا آفاقهم. قد تكون هذه البرامج تفرغية ينتقل إليها الطلبة ليقضوا فترة أربعة إلى ستة أسابيع للدراسة ومناخاً موضوعات معينة، كبرامج اللغة الإنجليزية في الدول الناطقة بها أو البرامج التفرغية التي تقدمها مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين في العطلة الصيفية في كل من جدة والظهران وأبها، أو أن تكون برامج غير تفرغية يقضي لطلابها عدة ساعات يومياً لممارسة نشاطات معينة، كبرامج المراكز الصيفية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم مسوياً، أو البرامج الإثرائية الصيفية التي تقدمها مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين في فترة الصيف.
6. برامج مدعومة من الجامعات University Sponsored Programs: تسعى بعض الجامعات لاستقطاب الكفاءات البادرة من طلبة المدارس الثانوية عن طريق تقديم برامج إثرائية صيفية تسمح لهم بتجربة الحياة الجامعية والتعرف على التخصصات المختلفة التي تقدمها الجامعة، واستكشاف الروتين الأكاديمي عن كثب، وما تقدمه كل من جامعة الملك فهد وجامعة الملك عبدالعزيز وكلية المعلمين بأبها من برامج سوية بدعم وإشراف من قبل مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين هو أكبر دليل ومثل على أهمية هذا الخيار لطلبة الصف الثاني الثانوي.
7. المخيمات الصيفية Summer Camps. يسمح هذا الخيار للطلبة بممارسة نشاطات فنية أو لغوية أو علمية في الطبيعة الفسيحة وتحت إشراف مباشر من مؤسسات متخصصة لاكتساب مهارات لا تتوفر عادة في المدارس العادية. فالمعيش في المخيمات يعطي الطلبة فرصة لمناخ الحياة البرية والتعرف على المحلوقات والنباتات التي يصعب مراقبتها داخل الصف العادي. كما أن البرامج البحرية لها متعة كبيرة في ممارسة رياضة السباحة والغوص بالإضافة إلى التعرف على المخلوقات المائية.

8. برنامج التلمذة Mentorship: يُعد هذه الخيار فرصة طيبة للطلبة المرحلة الثانوية الذين تكون ميولهم واضحة نحو مهنية معينة أو حقل معرفي معين حيث يتم تبيينهم من قبل خبير مختص في المجال المرغوب التحقق فيه ليتعلموا على يده وينهلوا من خبراته بالطبع لهذا الخيار نظام ومواصفات محددة للتأكد من موعية الخبرة ومدى الاستفادة. وهذا الخيار معمول به قديماً وخاصة لدى علماء المسلمين الذين كان لهم أتباع يحقونهم ويعيشون معهم كل لحظة من حياتهم ليتعلموا منهم المصروف والمعون المحتللة

9. برنامج حل المشكلات بطرق إبداعية Future Problem Solving: يعيش الطلبة في مجتمعات مليئة بالتحدي والقضايا التي تبحث عن حلول، والموهوبون من الطلبة هم اقدر وأجدر بأن ينظروا في هذه التحديات والقضايا ليجدوا حلولاً سريعة وجذرية تخلص مجتمعاتهم من تلك المشكلات. وأسلوب حل المشكلات يجعل الطلبة أكثر وعياً ببيئتهم وما يحيط بهم من أمور تعيق تقدمهم وتطورهم، كما أنها تساعد على العمل في هيئة فريق واحد، مطورين لديهم مهارات البحث العلمي

10. المسابقات والأولمبياد Olympics: يشغل هذا الخيار حيزاً كبيراً في نشاطات الإثراء للطلبة حيث يعمل به دائماً لزرع التنافس والتحدي بين الطلبة، فتتنظم المدارس أو المناطق التعليمية أو الوزارة أحياناً مسابقات ثقافية وعلمية وفنية للكشف عن قدرات الطلبة وتوسع المجال أمامهم لاستعراض ملكاتهم وإنتاجهم وقد تقام مسابقات وطنية وأخرى عالمية بتنظيم من مؤسسات أو منظمات لإظهار قدرات الطلبة لحيز الوجود. (Davis & Rimm, 1998)

وينبغي التنبيه هنا أن هناك نهائياً وخلطاً في استخدام عبارة برامج إثرائية لدى غالبية المعلمين حيث يعتقدون أن ما يقومون به من محرمات لشغل أوقات فراغ الطلبة الموهوبين في صفوفهم بينما يتفرغون هم لتعليم باقي الطلبة هو إثراء لهم إن إعطاء الطالب تمارين إضافية أو مضاعفة عدد الصفحات أو التمارين التي يجب عليه إنجازها لا يُعد إثراء، فالبرامج الإثرائية لها نظامها وخطوات إعداد وتقويم يجب أن تتبع بدقة، وتقدم للفئة التي تستهدف منه حق الاستفادة

الخصائص الواجب توفرها في المنهاج الإثرائي

هناك عدد من الخصائص يجب أخذها بعين الاعتبار عند بناء منهاج إثرائي للطلبة الموهوبين والمتفوقين أهمها

- 1 يجب أن يكون المنهاج الإثرائي امتداداً للمنهاج العادي
 - 2 يجب أن يتضمن المنهاج الإثرائي نشاطات لدراسة الحرة.
 - 3 يجب أن يركز المنهاج الإثرائي على سميات التفكير العليا
 - 4 يجب أن يشارك المعلمون في تطويره.
 - 5 يجب أن يحقق المنهاج الإثرائي تكاملاً بين الأهداف المعرفية والإنفعالية
 - 6 يجب أن يحدد المهارات والمعارف التي يجب أن يتعلمها الطلبة الموهوبون.
 - 7 يجب أن ينصف المنهاج الإثرائي بالمرونة (القش والمعايطه، 2011)
- وقد بينت البحوث أن للإثراء تأثيراً واضحاً على تنمية قدرات الطلبة، وبالأخص.

- 1 القدرة على الربط بين الماهيم والأفكار المختلفة والمتباعدة
- 2 القدرة على تقويم الحقائق والحجج نقدياً.
- 3 القدرة على خلق آراء جديدة وابتكار طرق جديدة في التفكير
- 4 القدرة على مواجهة المشاكل المعقدة بتفكير سليم وبرأي سديد
- 5 القدرة على فهم مواقف جديدة في نوعها، وفهم زمن يختلف عن زمينهم، ومسايرة أناس يختلفون عن المحيطين بهم، أي أنهم يكونون قادرين على عدم التقيد بالظروف المحيطة بهم، وأن يظفروا إلى الأشياء من أفق أعلى (Kirk & Gallagher 1997) (المعايطه والبوايزه، 2003).

مستويات المنهاج الإثرائي وأشكاله

نظراً للتباين الذي يبدو وكأنه أمر لا مفر منه بين المنهاج المكتوب وممارسات التدريس الفعلية، فقد ميز عدد من الباحثين بين ثلاثة أشكال للمنهاج هي .

- 1 المنهاج المكتوب أو المقصود وهو المنهاج الرسمي المكتوب الذي يفترض واضعوه أن المعلمين والطلبة سوف يتقيدون به.

2. المنهاج غير المكشوف أو غير المقصود، وهو المنهاج الذي يفقده المعلمون فعلياً في الغرف الصفية.

المنهاج الذي وصل المعلم، وهو المنهاج الذي يمثل النتائج التعليمية (جروان، 1999، 277).

مفهوم التمايز في المنهاج الاثرائي

يؤكد الخبراء على مفهوم التمايز في تناولهم لمنهاج تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين مقارنة مع المنهج العامة، فالتمايز في حالة تقديم خدمات التسريع الأكاديمي يعني إتاحة الفرصة لبعض الطلبة لدراسة المناهج العامة المقررة لصفوف أعلى بغض النظر عن أعمارهم دون التقييد بأسس التوزيع والنجاح التي تتطلب التدرج في السلم التعليمي سنة بعد أخرى. أما إذا كانت تقديم برنامج اثرائي فإن التمايز يعني إعادة تصميم بيئة التعلم من حيث تطوير محتوى المنهاج واستراتيجيات التعليم والنشاطات المرافقة حتى تتلائم مع حاجات وقدرات الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

مستويات المنهاج المتمايز

1. المستوى الأول أو العام: ويقصد به تمايز المناهج التي يدرسها الطلبة الموهوبون والمتفوقون ضمن المدرسة الخاصة أو الصف المستقل عن المناهج التي يدرسها عامة الطلبة.

2. المستوى الثاني أو الخاص: ويقصد به تمايز المناهج التي يدرسها الطلبة الموهوبون والمتفوقون ضمن المدرسة الخاصة أو الصف المستقل، بمعنى مراعاة الفروقات الفردية التي قد تكون هائلة بين أفراد المجتمع الخاص.

تقييم البرنامج لاثرائي

يضم البرنامج الاثرائي الجيد للطلبة الموهوبين والمتفوقين مجموعة من المكونات الأساسية، وفيما يلي نعرض قائمة بأهم هذه المكونات مع مؤشرات التقييم المرتبطة بها، لتسهيل مهمة المخططين والقائمين على إدارة البرامج الاثرائية أو انشائها من أجل توفير أقصى ما يمكن من عناصر النجاح اللازمة لها.

قائمة مؤشرات تقييم البرنامج الاثرائي

- 1 اهداف البرنامج
- 2 اساليب اختيار الطلبة
- 3 المناهج المدرسية
- 4 المعلمون.
- 5 خدمات الارشاد والتوجيه.
- 6 مصادر التعليم
- 7 الشؤون الادارية والمالية (جرون، 2002، 208-211)

خامساً، برامج التسريع Acceleration Programs

إن عدم التسريع في العملية التعليمية يعد مأساة عالمية بهذه الجملة افترض بها (ستانلي) في الكلمة التي ألقاها في المؤتمر السادس للموهوبين والتميز الذي عقد في مدينة سان فرانسيسكو عام 1976 م ويوضح ستانلي مقولته بأن لطلاب المتميز في الصف العادي يواجه الكثير من الاحباطات والملل، إضافة إلى أن البرامج الاثرائية الخاصة لا تلبي قدرات وحاجات الطلبة المتميزين، إذ أنها مصممة لتستفيد منها فئة قليلة من الطلبة

وكما هو واضح فإن التسريع أسلوب عملي، وهو السماح للطلبة بالتحرك بالحدول الذي يريجه، ويستطيعون أن يتفوقوا فيه، وهذه الطريقة أفضل من أن يعودوا في الفصل لعادي، كما أن التعلم فيه تنظيم وقت التعلم ليقابل قدرات الطالب المردية، لأنه يقود إلى التفكير الإبداعي والعمل ضمن المستوى المتقدم، لأنه يمكن يلتحقون بمرحلة تعليمية ما في عمر زمني أقل من المعتاد، أو اجتياز مرحلة في مدة زمنية أقل من الطلبة العاديين (زحلوق، 2000)

إذ نستطيع أن نقول إن التسريع مبني على الكفاءة وليس العمر وهذا هو المعيار لتحديد متى يمكن للفرد الوصول إلى منهاج معين

مفهوم التسريع Acceleration

إن التسريع يعني: إتاحة الفرصة للطلاب القادر على أتمام المناهج المدرسية المقررة في مدة أقصر أو حصر أصغر من المعتاد بحيث يتضمن تزويد الطالب الموهوب أو المتفوق بتجارب تعليمية تعطى عادةً للأطفال الأكبر منه سنًا (القمش والمعايطة، 2009)

أو هو انتقال الطالب من صف إلى صف على دون الامتثال لنظام الالتحاق في الصف الذي يليه في الترتيب العادي، أو الالتحاق بالمواد التي تدرس في الكليات، الالتحاق بمواد صعبة أو متقدمة، أو الالتحاق بتدريبات أو ورشات عمل خاصة أو الالتحاق في الصف الأول أو رياض الأطفال في سن مبكر، أو الالتحاق بالجامعة في سن مبكر (السروود، 2003: 71)

هو منحى أو اتجاه يسمح بقاء عليه للطلبة الموهوبين بالتقدم لمستويات متقدمة عن مستواهم العمري في واحدة أو أكثر من الموضوعات الأكاديمية (Hallahan & Kauffman, 2003, P 475)

وسماه كروكشانك القمز من فرقة إلى فرقة أعلى حيث تقدم فرصة أكبر لتحدي ذكاء الطفل وذلك بسبب الصعوبة المتزايدة في الدراسة المدرسية (كروكشانك، ترجمة يوسف ميخائيل ص 69).

ومن الجدير ذكره أن برامج الإسراع هي من أقدم الممارسات التربوية مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين وقد صيقت برامج الإثراء بفترة ليست بسيطة (القمش والمعايطة، 2009)

آلية التسريع الأكاديمي المتبعة في وزارة التربية والتعليم الأردنية

اجتياز الطالب لمرحلة دراسية معينة في مدة زمنية أقل، ويمثل هذا برنامج ضغط الصفوف.

مفهوم برنامج التسريع الأكاديمي

يقصد بالتسريع الأكاديمي السماح للطلاب المتفوق بالتقدم عبر درجات السلم التعليمي أو التربوي بسرعة تناسب مع قدراته العقلية وتفوقه لأكاديمي دون اعتبار

للمحددات العمرية وتمكنه من إتمام المباحح المدرسية المقررة في مدة زمنية أقصر وعمر أصغر من المعتاد. (دليل الطلبة المتميزين، مديرية التربية الخاصة، عمان)

مبررات التسريع

يشير التربويون أن هناك أسباباً منطقية ونفسية للتسريع.

1. تكمن الأسباب المنطقية في أن درجة التقدم في البرامج التعليمية يجب أن تكون حسب سرعة استجابة المتعلم لها وبذلك يكون سلبياً للفروقات العرقية في مجال القدرات والمعارف.

2. أما الأسباب النفسية فتعود إلى

أ. أن عمليات التعليم هي مجموعة عمليات متطورة

ب. هناك فروقات فردية في التعليم بين الأفراد في أي عمر زمني.

ج. تشخيص الصعوبات التي يعاني منها المتعلم ومعالجتها (السرور، 2003، 73).

ويشارك لظاهر (2005) الباحثين الآخرين في أن من مبررات استخدام أسلوب

التسريع في برامج الموهوبين ما يلي

1. تجنب الهدر الكبير الذي يحدث عند بقاء الطالب الموهوب في الصف العادي حيث أن لفترة التي يقضيها هذا الطالب طويلة قد تصل إلى حوالي أكثر من 25 سنة قبل أن يصبح قادراً على العطاء الاحترافي ويؤثر في حياة مجتمعه

2. المردود الاقتصادي العائد على المجتمع جراء تطبيق هذه الإستراتيجية ويسهم بعض الموهوبين حياتهم الدراسية في سنوات أقل ويشاركون في الحركة الاقتصادية للبلد.

3. استغلال الموهوبين أنفسهم مبكراً الأمر الذي يفسح المجال أما استقلاليتهم وتخرجهم المبكر، وتكوين أسر، وبالتالي ينعكس ذلك إيجابياً واجتماعياً واقتصادياً على الفرد والجماعة.

4. إن التحرج المبكر لطلبة سينعكس إيجاباً على تقديره لذاته وتحميمه لطموحاته، وأن إنتاجه العلمي يكون أوفر في مستقبل العمر، فيستعيد ويفيد وهو لا زال في ريعان الشباب

- 5 مظاهر احبوبة والشايط والتحقير الدائم التي تظهر على الموهوبين السريعين نتيجة تملكهم لزوم القيادة التربوية لأنفسهم والتحرك في طيب العلم بالسرعة التي تريحهم وتبعدهم عن الملل ولصجر والرتابة التي تعم الصفوف العادية
- 6 لتسريع مردود ايجابي على مفهوم الذات للموهوب حيث إن قدرته على تحمل التحدي الذي يعرضه هذا الأسلوب تجعله يكتشف قدراته الحقيقية ويعلم ذاته بشكل افضل لتمكنه مما يقوم به من أعمال بحسب رغبته

العناصر الأساسية الواجب توفرها لتطبيق التسريع

كشفت لايبحاث في مجال التسريع عن ثلاثة عناصر اساسية يجب توفرها وهي:

- 1 لعلمة المرة فيما يتعلق بعمر الطالب والذيل التربوي المناسب له
- 2 تطبيق الاختبارات بهدف التأكد من وجود حاجة للتسريع
- 3 الإلتزام القوي والثم من قبل المعلمين والادارة تجاه أنظمة التسريع (Hallahan & Kauffman, 2003: 478).

أشكال وبدائل تنفيذ برنامج التسريع

حسب (Davis, 1994) هنالك العديد من الأشكال والبدائل لتنفيذ برنامج

التسريع أهمها

1. القبول المبكر في المدرسة: ويعني السماح للطفل بدخول الصف الأول الابتدائي قبل أقرانه الآخرين متوسطي الذكاء، فعلى سبيل المثال إذا كان العمر القانوني لدخول الصف الأول هو (6) سنوات فإن يسمح للطالب الموهوب أو المتفوق الإلتحاق بالصف الأول في سن (5) سنوات مثلاً
2. تكثيف المنهاج: ويعني اختصار المدة المقررة لتغطية المنهاج في الصف العادي بنسبة لا تقل عن (25٪) كأن تعطي مناهج موضوع مقرر في لست سنوات الأولى من المرحلة الأساسية في أربع سنوات إذا توافر عدد كافٍ من الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدرسة
3. تخطي الصفوف (الترقيع الاستثنائي): ويتم فيه ترميع الطفل الموهوب أو المتفوق إلى صف أو صفوف أعلى من الصف الذي يفترض أن ينتقل إليه فإذا أنهى

الطفل الثاني الابتدائي مثلاً، فإنه وبناءً على تميزه وتفوقه الواضح مقارنة بأقرانه متوسطي الذكاء يمكن أن يُرَفَّع إلى الصف الرابع مثلاً أو الخامس وهكذا.

4. القبول المبكر في الجامعة: ويتم فيه إلتحاق الطالب الموهوب أو المتفوق في الجامعة في عمر مبكر بدون الحاجة إلى إنهاء السورت المدرسية المقررة العادية، إذ يمكن أن يلتحق الطالب بالجامعة قبل إنتهائه الثانوية أو عند بدايتها أو حتى قبلها وذلك اعتماداً على قدرات الطالب من هـ فإن مراجعة شروط قبول الطلبة في الجامعات يعتبر شرطاً أساسياً لتنفيذ هذا الشكل من التسريع.

5. تسريع القبول المزدوج وهو قبول الطالب جزئياً في الجامعة أثناء إلتحاقه بالمدرسة الثانوية لدراسة مقررات جامعية تحسب له عند دخول الجامعة بصورة نظامية أو قبول الطالب في المرحلة الثانوية ليوم أو يومين في الأسبوع بينما يقضي باقي الأيام في المدرسة

6. تسريع المحتوى: وهو نوع محدد من التسريع يتم فيه توفير الفرصة للطلاب الموهوب أو المتفوق أن يستمر في التروّد بخبرات من نوع معين يتعمق بمجال موهبته أو تفوقه والتي تتضمنها الصفوف الأعلى من صفه

وبشكل عام فإن أبرز أشكال التسريع المتعارف عليها هي ما يلي:

أولاً: القبول المبكر في رياض الأطفال أو الصف الأول الابتدائي

وفي هذا الشكل من التسريع يسمح لطفل بدخول رياض الاطفال او الصف الاول الابتدائي قبل الوقت المحدد، وتؤكد الابحاث ان الأطفال المتميزين الذين يقبلون مبكراً ينجزون عمالهم المدرسية ووظائفهم البيتية بإتقان، كما انهم يتكيفون بشكل جيد ومماثل لمن هم في مستواهم الصفي.

وقد وضعت (RIMM,1985) شروطاً للقبول المبكر في رياض الأطفال ومنها:

1. من يحصل على درجة عالية من الذكاء
2. تأدر بصري حركي جيد ولا داعي للتشديد إذا كان الطفل يستخدم السكين بشكل جيد ويكتب ويرسم
3. التفج الاجتماعي والانفعالي لتكيف الاجتماعي المدرسي

4. استعداد جيد للقراءة

5. صحة جيدة لأن الطالب الذي بصحة جيدة من المحتمل انجاز الاعمال المدرسية بشكل جيد

6. الجنس: فعلى الرغم من ان كل طالب يجب أن يعامل بشكل فردي. إلا ان البات أكثر نصحاً من الذكور وبعد النصيح الحسي مهما في هذا المجال

ثانياً: قفز الصفوف

وتعد هذه الطريقة من اقدم طرق التسريع، ولا يتطلب هذا الشكل من التسريع اية مواد خاصة او تسهيلات تربوية، كمعلم خاص او حتى برنامج خاص، ويساعد هذا النوع من التسريع الطالب على دخول الجامعة في سن مبكر، وبذلك يلتحقون الطلبة في الجامعة في سن 15 او 16 سنة.

وتكمن المشكلة في قفز الصفوف

1. يفقدان الطالب لمهارات اساسية كالقراءة والحساب، وقد تؤدي هذه الحالة الى ان الطالب قد لا يستمر في الحصول على درجات مرتفعة، ينظر لنفسه انه اقل قدرة من زملائه، ويفقد المتعة والدافعية للتعلم.

2. صعوبة التكيف الاجتماعي مع الاقران، فهناك هدد من التربين والمعلمين لا يريدون التسريع بقفز الصفوف، ويمرون ذلك الى المشاكل التي يتعرض لها الطلبة في التكيف الاجتماعي، ولكن نتائج بعض الدراسات تشير الى ان الطلبة المسرعين لا يعانون من مشاكل في التكيف وان الذين يعانون منها تكون لديهم مشاكل في التكيف في الاصل قبل التسريع

وتبقى المشكلة قائمة في برنامج قفز الصف لإجماع غالبية التربويين على انه اسوأ اشكال التسريع (السروور، 2003 77).

كما اشار كل من Hallahan & Kauffman في هذا الصدد ان الاطفال المسرعين سوف يعانون من مشاكل مع الاطفال الاكبر منهم في العمر من الناحية الاجتماعية والنمى، وقد يعاملون باحتقار من زملائهم السابقين (Hallahan & Kauffman, 2003, 479).

كما انتقد كروكشانك: قفز الطالب لمرقة أعلى كأنه يدرس هيكلًا عظميًا خالياً من لأعضاء والأجهزة الحية (كروكشانك، 70)

أصاليب الحد من مشكلات قفز الصفوف

وللحد من المشكلات المتصلة بقفز الصفوف، لابد من اتباع الاقتراحات التالية :

1. الذكاء المرتفع لدى الطالب.
2. هدم قفز الطالب أكثر من صف واحد.
3. تشخيص الفجوات التعليمية لمساعدة الطالب على تعلم أية مهارات أساسية مفقودة
4. حل المشكلات الاجتماعية المتعلقة بالقفز من قبل المعلمين والمرشدين والأقران
5. الأخذ بعين كلاً من القدرات العقلية للطالب والتكيف الاجتماعي له في الصف الحالي
6. اتخاذ قرار قفز الصفوف بشكل فردي أي لكل طالب على حدة مع الأخذ بعين الاعتبار ما يلي .

أ. النضج الجسمي للطالب

ب. الاتزان الانفعالي

ج. لدفعية

د. القدرة على العمل والتحدى (لداهري، 2005 : 54)

ثالثاً: القبول المبكر في المدرسة الإعدادية أو الثانوية

هذا النوع من التسريع لا يختلف كثيراً عن النوع السابق فالاختلاف الوحيد بين الأسلوبين هو العمر الذي يتم به التسريع فالطالب الذي يسرع في الصفوف الابتدائية يستطيع التسريع في الصفوف لإعدادية أو لثانوية

رابعاً: تسريع وقفز المواد بالتسريع الجزئي

ويضم هذا النوع من التسريع قفز وتسريع المواد بالالتحاق بصفوف أعلى، أو دراسة مواد مع صفوف أعلى، وتناسب المواد التي تكون على شكل سلسلة مثل الرياضيات واللغات بشكل خاص.

هوائيد التسريع

- 1 زيادة المتعة للتعليم والحياة، وتخفيض المل من المدرسة
- 2 تحرير وتطوير الشعور بقيمة الشخص وإنجازة
- 3 الحد من شعور المتميزين بالتعالي وأنهم لسخة
- 4 الحصول على تعلم أفضل من التعلم العادي.
- 5 تحسيس فرصة قبولهم في جامعات حريقة لمؤهلاتهم الحيدة
- 6 يتخرجون من الجامعة مبكراً
- 7 يوفر الكثير من الأموال على الآباء.

وهناك دور للمدرسة في تقديم الخدمات والإرشادات اللازمة للطالب المسرع
تتمثل بما يلي .

1. تقديم تهيئة نفسية للطالب
- 2 معاملة الطالب بشكل طبيعي
- 3 تقديم التسهيلات الأكاديمية للطلبة المسرعين
- 4 إشراك الطالب في الأنشطة اللامنهجية كأى طالب آخر
- 5 تقديم التسهيلات الممكنة من أمين مكتبة وقيم المحتر، واستغلاله لكافة مرفق المدرسة حسب الحاجة
6. توعية المعلمين بخصائص الطالب الموهوب وحاجاته وقدراته وطرق استثارة هذه القدرات وتنميتها

دور الأسرة في برنامج التسريع الأكاديمي

- 1 الاتصال المستمر والتنسيق الكامل مع المدرسة في مختلف الأمور المتعلقة بالطالب
- 2 تقديم تسهيلات مناسبة للطالب مثل تكيف الأسرة بشكل مناسب ليستعد للبرنامج الدراسي المكثف.
- 3 أن تكون توقعات الأسرة ضمن المستوى الطبيعي والواقعي للطالب

4 الوعي والتنبه للمشكلات التي يعاني منها الطالب

وأخيراً من لهم أن تمي المدرسة والأسرة والعاملون فيها الدور الحقيقي الذي يترتب عليهم تجاه الطالب انقرر تسريعه بما يضمن مصلحته ومصلحة العملية التعليمية في المدرسة ونجاح البرنامج الذي يهدف الى خدمة الوطن وابتائه والرفعي بالمجتمع والهوس به ليلحق ركب التقدم العالمي (دليل لطلبة المتميزين، مديرية التربية الخاصة، عمان)

سادساً: أساليب تجميع الموهوبين Grouping

التجميع نظام متبع في برامج الموهوبين يُسمح فيه بتعميم الموهوبين ذوي الاستعدادات المتكافئة والميول المتقاربة، والاهتمامات الخاصة المتشابهة أو المشتركة في مجموعات متجانسة أو غير متجانسة، لتحقيق أكبر قدر ممكن من التقدم الأكاديمي في دراستهم، ونمو مواهبهم. وتنبئ هذه الإستراتيجية على أساس أن وجود الطالب الموهوب في بيئة تعليمية مع نظراء له أو أُنْدَاد يماثلونه في الاستعدادات العقلية العالية، ويشاركونه الاهتمامات والميول، بغض النظر عن عامل العمر الزمني، يولد لديهم مزيداً من الاستثارة والدافعية والتنافس

وقد أكد كيرك وزملاؤه أن هدف من تجميع الموهوبين وتعليمهم معاً هو تهيئة الفرص لكي يتفاعلوا ويستثاروا عن طريق نظرائهم عقلياً، والتقليل من مدى التباين في القدرات والمستويات الأدائية من خلال مجموعات متكافئة، بحيث يسهل تزويدهم بالمواد والخبرات التعليمية المناسبة عن طريق معلمي لديهم الخبرة والمهارة اللازمين للعمل مع هؤلاء لطلبة، وفي مجال المحتوى الذي يتم تقديمه لهم (Kirk, et al 1997)

هذا، ولقد دار كثير من الجدل حول أفضل هذه لنظم تربوياً وعلمياً وفنسياً هل هو نظام المدرس الخاصة ؟ أم نظام الصفوف الخاصة ؟ أم تجميع الطلبة في جماعات خاصة ؟ أم جماعات الميول والنوادي ؟ أم غير ذلك ؟ والسبب في ظهور مثل هذا الجدل هو أن لكل خيار من خيارات التجميع محاسنه ومساوئه، وأن لكل منها أنصاره ومؤيديه ومعارضيه؛ غير أن الخيارات كافة تبقى مفتوحة أمام المطبقين بحسب

الإمكانيات المتوفرة ومدى الحرص عند التخطيط والتنفيذ لبرامج رعاية الموهوبين (المعاصرة واليهودية، 2003)

كما أن الحد من خلق مبررات استخدام مثل هذه الأساليب في رعاية الموهوبين فمؤيدو استخدام التجميع هم مبررات عدة منها

- 1 أن التجميع يتيح للموهوبين الفرص لتكريس كل طاقاتهم للدراسة والبحث والتحصيل بتركيز أكبر وفقاً لبرنامج تعليمي يتوافق مع استعداداتهم الخاصة.
 - 2 أن التجميع يولد لديهم المزيد من الاستثارة والتنافس والنشاط المستمر في جو تسوده الهدوء والتكافؤ
 - 3 أن التجميع يتيح لهم تكوين معاهيم وانمية عن ذاتهم من خلال احتكاكهم وتفاعلهم من أعداد مماثلونهم من حيث الطموح والدافعية وسرعة التعلم.
- أما معارضو هذا الاتجاه فيتعللون بأن عزل الموهوبين يؤدي إلى حرمانهم من فرص التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم العاديين، ويعرر شعورهم بالتعالي والعزلة، وقد يخلق ذلك لدى الطلبة العاديين الشعور بالدونية والغيرة والتبرم وعدم تكافؤ الفرص، علاوة على حرمان العاديين من فرص التنافس مع أقرانهم الموهوبين
- بدائل التجميع

1. المدارس الجاذبة Magnet Schools

هذا النوع من المدارس ليس مخصصاً فقط للموهوبين بل أيضاً للطلبة العاديين الواعدين في مجال معين من المجالات المهمة، حيث تعرض هذه المدارس فرص تدريب مهني في الفنون، الرياضيات، العلوم، إدارة الأعمال، لتجارة والاقتصاد، الحاسوب، . وقد تمهد المدرسة هذه كمدرسة "نموذجية" يتسابق إلى التسجيل فيها الطلبة من كافة أنحاء المدينة نظراً لما تحويه من إمكانيات لا تتوفر عادة في المدارس العادية، وكذلك بوعية التدريب المهاري الذي تقدمه لطلبتها دون غيرها من المدارس. وما يميز هذه المدارس أنها تسعى إلى إكساب الطلبة بعض الخبرات العملية أثناء سنوات الدراسة بها عن طريق خلق فرص تدريب ميدانية لهم في مجالات العمل المتوفرة في المدينة لاكتساب الخبرة من ناحية وتوفير مصدر مادي لهم من ناحية أخرى

مثل هذا الخيار مناسب جداً للطلبة ذوي الميول المهنية الواضحة لكونه يسعى إلى تلبية الحاجات الخاصة بهم.

2. المدارس الخاصة للموهوبين Special Schools for the Gifted

يقصد بالمدارس الخاصة للموهوبين تلك المدارس التي تقبل الموهوبين دون غيرهم من الطلبة، وذلك على أساس أدائهم التحصيلي وتميزهم في مجال أو أكثر من المجالات المعرفية، كالرياضيات والعلوم مثلاً وتعتبر هذه المدارس خيار مناسب جداً للمناطق التعليمية ذات كثافة الطلابية العالية، حيث تخصص إحدى المدارس الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية بأكملها للطلبة الموهوبين، يقدم فيها منهج العادي المقرر من قبل المنطقة التعليمية بالإضافة إلى خبرات الإثراء والتسريع في المجالات المعرفية والفنية والعلمية، ومواطن تطوير الشخصية. وتتميز المدارس الخاصة بالموهوبين بما يلي

أ. توفر المدارس الخاصة بالموهوبين مناخاً إيجابياً داعماً للتميز والإبداع، وذلك لأن التوجه العام لإدارتها ومعلميها وطلبتها وأولياء الأمور محكوم دائماً بمعايير التميز والتطوير في جميع جوانب العملية التربوية.

ب. تقليل فرص شعور الطلبة الموهوبين بأنهم أشبه بالغرباء أو المنبوذين من قبل زملائهم العاديين، ذلك أن مدارس الموهوبين تقبل طلبة بنفس القدرات والميول والاتجاهات، لذا يكون التجانس قريب جداً.

ج. تصميم المناهج في هذه المدارس يستجيب لحاجات الموهوبين ويتحدى قدراتهم حتى لا تتكرر مآسي «الشجر والمثل التي يمر بها الموهوبون في المدارس العادية

د. كثافة الهيئتين الإدارية والتعليمية عالية جداً وعلى علم ودراسة بسبل التعامل السليم مع الموهوبين، ولهم اتجاهات إيجابية نحو تعليمهم، مما يقلل فرص عدم التوافق أو مصادر الضغط على الموهوبين التي يشعرون عادة في المدارس العادية.

أما سلبيات هذا الاتجاه في الرعاية فتشمل:

1. هناك احتمالية أن يعيش الطلبة في ظل هذا النظام في عالم غير واقعي ويتصوروا أنهم عندما يخرجون للمجتمع سيجدون نفس الاهتمام والتقدير والرعاية والتجاوب، فيصدموا بواقع غير واقعهم.

ب. تعريض الموهوبين لضغوط شديدة ترافق عملية التنافس بسبب ارتفاع وتيرة التحديات الأكاديمية والانفعالية

ج. ارتفاع الكلفة المادية لدراسة لطالب مقارنة بنظيره في المدرسة العادية.

د. حرمان الموهوبين من تطوير قاعدة معرفية هامة إذا كانت تركز المدرسة على تطوير قدرة معينة أو مجال تخصصي معين (جروان، 2002، الشربيني وصادق، 2002)

3. المدارس الأهلية Private Schools

تتميز بعض المدارس الأهلية بمرونة كبيرة في السظم الإدارية والعنية تسمح بعملية التسريع للطالب الواعد، كما أن هذه المدارس يكون بها إمكانيات في المختبرات والمعامل والمكتبات لا تتوفر عادة في المدارس العادية، علاوة على قلة عدد الطلبة في الصف الواحد كل ذلك يجعلها خياراً مناسباً لاستقطاب موهوبين من كافة طبقات المجتمع.

4. مدرسة ضمن مدرسة School-Within-School

هذا الخيار شبيه بالفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية، حيث تستضيف المدرسة العادية مدرسة الموهوبين الخاصة بكامل هيئتها الإدارية والعنية بتستفيد من الإمكانيات المتاحة في المبنى. وهما يقوم أساتذة متخصصون بتعليم الموهوبين المواد الأكاديمية؛ بينما يندمج الموهوبون مع أقرانهم العاديين في الأنشطة اللامنهجية واللاصفية.

5. الصفوف الخاصة Special Classes

لهذا النوع من التنظيم عدة أشكال بحسب الحاجة فقد يحدد فصل من فصول الصف الدراسي لكافة الطلبة الموهوبين في ذلك المستوى أو العمر لرمي، بحيث يدرسوا أساسيات ذلك الصف بالإضافة إلى إرائهم وتنمية بعض المهارات لديهم، كمهارات التفكير الابتكاري، مهارات اتخاذ القرار، مهارات التفكير الناقد وفي المرحلة الثانوية يمكن تخصيص فصل خاص لدراسة بعض المقررات الجامعية

المتخصصة كما أن هناك فصول تخصص للدراسة الحرة والمقررات الاختيارية يُجمع فيها الموهوبون في هيئة حلقة بحث للمناقشة والتشاور وعرض الآراء

6. المجموعات غير المتجانسة الدائمة Full-Time Heterogeneous Groups

تصمم هذه المجموعات ما يلي:

أ. فصول الأعمار المتعددة Multi-age Classrooms

ب. المجموعات العنقودية Cluster Groups.

ج. الدمج Mainstreaming

في النوع الأول تقوم المدرسة بدمج مجموعة من صف معين مع مجموعة أخرى من صف آخر، مثلاً مجموعة من الطلبة الموهوبين بالصف الرابع الابتدائي مع مجموعة من طلبة الموهوبين بالصف الخامس، بحث يتعامل الأصغر سناً مع الأكبر سناً ويستفيدون من خبراتهم عندما يدرسون سوياً بعض الخبرات الأكاديمية ذات الاهتمام المشترك أو المهارات المطلوبة، كمهارات التفكير المختلفة.

أما النوع الثاني وله أيضاً أشكال مختلفة تضم

أ. وضع مجموعة من الطلبة الموهوبين في صف خاص

ب. وضع مجموعة من الموهوبين في صف الإسراع أو صفوف انشرف

ج. وضع مجموعة من الموهوبين (5-10) طلبة في صف للعاديين

أما النوع الأخير فهو معمول به بشكل طبيعي حيث يتم إبقاء الموهوبين في لصفوف العادية مع أقرانهم العاديين، ويتم إثرائهم بخبرات مناسبة لقدراتهم وتنسي حاجاتهم الخاصة، أو أنهم يسرعوا في موضوعات معينة يدرسونها مع أقرانهم العاديين في صفوف أعلى

7. المجموعات المؤقتة Part-Time And Temporary Grouping

يضم هذا التنظيم ما يلي:

أ. برامج السحب Pullout Programs.

ب. برامج غرف مصادر التعلم Resource Programs & Resource Rooms

ج. الفصول المؤقتة Part-Time Special Classes.

د. مجموعات الميول الخاصة (الجمعيات) والوادي Special Interests Groups & Clubs

بالنسبة للخيار الأول فإنه شائع الاستخدام ومعمول به حتى مع غير الموهوبين، حيث يتم سحب الموهوب من لصف العادي لبعض الوقت للدراسة في صف أعلى من الذي مسجل به كنوع من الإسراع، أو ليعطى جرعات إثرائية في غرفة مصادر التعلم أو المعامل والمختبرات والورش.

أما النوع الثاني، غرف مصادر التعلم فهي موجودة في معظم المدارس لتخدم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص، والطلبة العاديين بشكل عام وهي تستخدم للموهوبين لتابعة تفصي قصبة معينة أو مشروع تحت إشراف معلم غرفة مصادر التعلم أو معلم الموهوبين بطلب من معلم الصف الذي غالباً ما يكون مشغولاً في تدريس ومتابعة الطلبة لعاديين. وهي تستخدم في برامج السحب لبعض الوقت.

وبالنسبة للنوع الثالث، الفصول الخاصة لبعض الوقت، فهي خيار لتجميع الموهوبين ذوي الميول والقدرات المتشابهة في فصل خاص لبعض الوقت خلال الأسبوع لدراسة موضوعات متقدمة أو لاكتساب مهارات لا تقدم عادة في الصف العادي.

أما النوع الأخير وهو مجموعات الميول والوادي، فهو خيار سهل ومعمول به في المدارس حيث تنظم الجمعيات الأسبوعية في ميول معينة كجمعية اللغة الإنجليزية، جمعية الرياضيات، إلخ، لممارسة نشاطات إثرائية. وقد تتطور هذه الجمعيات إلى نوادي أدبية أو لغوية أو فنية أو علمية تقام فيها المسابقات وتطور فيها المهارات الشخصية للطلبة (Davis & Rimm, 1998)

سابعاً: اختلاف برامج الموهوبين عن غيرهم

هناك فرق واضح وشاسع بين برامج الطلبة العاديين والطلبة الموهوبين وهذا الجدول يبين هذا الاختلاف الواضح

معالجات المقارنة	مناهج الطلبة الموهوبين	المناهج العادية
مراعاة الفروقات الفردية	ترود الطلبة الموهوبين بموضوعات تعليمية تتناسب مع قدراتهم.	تحدد موضوعات عامة لجميع الطلبة في الصف.
مراعاة نمط التعلم	استخدام أساليب تدريس مختلفة واختيار الطالب للطريقة التي يستطيع الاستيعاب من خلالها بشكل أفضل	استخدام أسلوب موحّد في نمط التعليم
مراعاة ميول الطلبة	تصنّف هذه المناهج إلى مجال للطلبة باختبار المواد التي يجربونها لدرستها كمواضيع اختيارية	لا يكون للطلبة الحق في اختيار المادة التي يجربونها ويرغب بدراسة
طبيعة المواد الدراسية	يدرس الطلبة منهاج ودراسة التربية والتعليم بالإضافة إلى مواد دراسية خاصة بهم	يدرس الطلبة منهاج ودراسة التربية والتعليم فقط
مساعدة الطالب على الإبداع	تساعد هذه المناهج الطلاب على الإبداع فتسمح لهم بالتفكير بأي مشروع وممارسة الإبداع والخيال في إنتاج لحاص	لا يوجد مجال للإبداع في المناهج المدرسي

(سماعة وإبراهيم، 2004: 265)

ثامناً : نماذج من برامج الطلبة الموهوبين والمتفوقين في الأردن

• مدارس المنهل العالمية لرعاية الموهوبين والمتفوقين

أسست مؤسسة المنهل التربوية عام 1978 وهدفت إلى فتح مدارس للقطاع الخاص وتقديم خدمات مميزة ومتطورة، وقد أقامت مدرسة المنهل العالمية بمدينة عمان، حيث شملت على مختلف المراحل الدراسية، ما قبل الجامعة مبتدئة بالروضة، وقد بلغ عدد طلبتها من البنين 1700 طالب وطالبة، وقد استطاعت المدرسة أن تكون إحدى المدارس العشر الأوائل في نسبة نجاح وفي متوسط المعدلات بين المدارس الحكومية والخاصة في العام الدراسي 1997/96 وفق إحصاءات وزارة التربية والتعليم الأردنية.

الأهداف الأولية للمدرسة

افتتحت المدرسة عام 1989م قسماً خاصاً بتطوير الإرشاد والتربية الخاصة، وذلك لتقديم خدمات الإرشاد والصحة النفسية للطلبة بهدف تحسين أداء الطالب الأكاديمي والمهني بالإضافة إلى الخدمات الاجتماعية والنفسية وصعوبات التكيف

الناجمة عن المشكلات المتعددة ومن أجل اختيار الطلبة لمهنة المستقبل يقوم قسم الارشاد المهني باستضافة الاختصاصيين في مختلف المجالات لعرض مهتهم. كما يقوم القسم بإطلاع الطلبة على المؤسسات الاجتماعية والصناعية والرسمية عن طريق الزيارات هذا الى جانب الكشف عن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة

الكشف عن الموهوبين والمتميزين في المدرسة

قامت المدرسة ومنذ تأسيسها باستخدام مجموعة من المعايير للكشف عن الموهوبين والمتميزين وقد اشتملت على المعيار التالية

- 1 التحصيل الدراسي (School Achievement)
- 2 اختبار تورنس للتفكير الابداعي (Torrance Test of Creative Thinking)
- 3 كتابة مقالة (Writing an article).
- 4 ترشيحات المعلمين (Teachers Nominations)
- 5 المقابلة مع متخصص (An Interview)

المنهج الخاصة في المدرسة

- 1 برامج كورت للتدريب على مهارات التفكير.
- 2 برامج التراثية متخصصة
- 3 قضايا ومشكلات حيانية (الهويدي و جمل، 2003، 287 - 289).

• مدرسة الجويل ومركز التميز التربوي

وهي مدرسة ثانوية مختلطة داخلية مستقلة، وقد تم افتتاحها عام 1993 وتقدم المدرسة برنامجاً تربوياً متميزاً في مجالات الحاسوب والقيادة ومهارات الاتصال والتفكير واللغات والعلوم وخدمة المجتمع، واستناداً الى فلسفة المدرسة ورسالتها فقد نعتت المدرسة الدور الاساسي لتقوم بادوار قيادية وتطويرية للعملية التربوية على المستوى الوطني، ويبلغ عدد طلبة المدرسة حوالي ثلاثمائة طالب وطالبة تم اختيارهم من جميع مناطق المملكة بناء على الاداء وعلى اختبارات المدرسة (جروان، 2002: 343)

فلسفة المدرسة

تؤمن المدرسة بأن فئة الطلبة الموهوبين والمتفوقين تمثل ثروة وطنية حيوية بالنسبة لمستقبل وأمن ورفاه المجتمع الاردني بصورة خاصة، وإذا لم يتم الكشف عن القدرات

الخاصة هؤلاء الطلبة ورعايتهم وتطويرها خلال سنوات الدراسة الاساسية والثانوية فإن المجتمع سيفقد اساساً لتقدمه وازدهاره.

أهداف المدرسة

- 1 تقديم برنامج تربوي متوازن يركز على قاعدة علمية متينة ويوفر فرصاً لتطوير مهارات التفكير العليا وحل المشكلات واتخاذ القرار
- 2 تزويد الطلبة بمهارات تعليم خارج الاطار الصفّي من خلال حققات البحث والمحاضرات والدراسات والبحوث الميدانية.
- 3 مساعدة الطلبة في الانتقال من مرحلة اكتساب المعرفة الى توظيفها عملياً
- 4 تنمية مفهوم الذات وتقوية مشاعر الانتماء ولاحساس بالمسؤولية نحو المجتمع
- 5 تطوير مهارات عليا من مهارات الاتصال الشفهية والمكتوبة

نظام القبول في المدرسة

يتم ترشيح الطلبة للاحاق بمدرسة البوييل عن طريق مدارسهم أو اولياء أمورهم أو الطلبة انفسهم، ويطلب من كل مدرس تشكيل لجنة تتألف من مدير المدرسة والمرشد التربوي ومعلمي الصف المقصود حيث تقوم هذه اللجنة بترشيح الطلبة وإعداد البيانات المطلوبة وتدقيقها على ضوء السجلات المدرسية الرسمية

اختيار الطلبة

تقسم عملية اختيار الطلبة الى:

1. المرحلة التمهيدية (التوعية): ويتم هذه لتوعية بالتعاون مع مديريات التربية والتعليم لتوعية المعلمين بأسس الترشيح
2. مرحلة الترشيح واستقبال الطلبات: ويتم تقديم لطلبات بشرط ان يكون الطالب ملتحق بالصف الثامن، وان يكون من على 5/ من مجموع صفة حسب التحصيل الأكاديمي.
3. مرحلة الاختبارات: وتقسم الاختبارات الى ثلاثة اجراء تقى الاستعداد الأكاديمي في مجالات التفكير اللمطي ورياضي والمنطقي

4. مرحلة معالجة البيانات المحوسبة والاختبار الأولي: يتم ادخال علامات الطلبة وترتيبها بعد معالجتها احصائياً بشكل تنازلي ليتم اختيار الطلبة الذين تزيد نسبة الذكاء لديهم عن 130 درجة
5. المقابلة: تقوم لجنة من الاختصاصيين بالمقابلة مع الطالب لمعرفة رغبته في الدخول الى المدرسة بعد تعريفه على نوع البرامج المقدمة.
6. استخراج قوائم الطلبة المقبولين: تقوم المدرسة باختيار عدد الطلبة المطلوب بالتساوي بين الذكور والاناث حسب تسلسل العلامات المعيارية الكلية للطلبة
7. مرحلة تقديم الاعتراضات: وهي مدة اسبوعين تعطى بعد اعلان النتائج لتقديم الاعتراضات على قرار لجنة القبول (جروان، 2002 352-354)

• مركز السلط الريادي

أنشئ هذا المركز للطلبة المتفوقين عام 1982 في مدينة السلط بالتعاون مع مؤسسة إعمار السلط والجامعة الاردنية ووزارة التربية والتعليم، ويقدم المركز خدمات للطلبة على مدى ثلاثة ايام بالاسبوع بمعدل 9 ساعات وتهدف لإبراز مواهب الطلبة ورعايتها وتهيئة العرص المناسبة لتطويرها في مجالات العلوم والفنون والآداب

أهداف المركز

- 1 الكشف عن مواهب الطلبة وتقديم النشاطات والبرامج لتنميتها
- 2 تعميق وهي لطلبة بالمعارف الاساسية في اللغات والعلوم.
- 3 نقل الخبرات المتراكمة في المراكز الريادية وتعميمها لعائدة النظام التربوي في المدارس العادية عن طريق الطلبة والمعلمين.

• مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز

وهي مدارس حكومية مختلطة خاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على مستوى المحافظات، وتهدف لرعاية المواهب المختلفة للطلبة في المجالات الفنية والادبية والعلمية ويقبل الطلبة في هذه المدارس من مستوى الصف الاول المتوسط بناءً على أدائهم على مجموعة محكات في المجالات المذكورة التي تشمل القدرات الأكاديمية

والعقلية. وقد افتتحت اول مدرسة في مدينة الزرقاء بالقرب من العاصمة في مطلع العام الدراسي 2001/2002

أهداف هذه المدارس

- 1 مساعدة الطلة الموهوبين والمتفوقين على تطوير قدراتهم ومهاراتهم وشخصياتهم إلى أقصى درجة ممكنة
- 2 تطوير الجاهب الاسدعي وتنمية مهارات التعلم لذاتي لدى الطلبة ليكونوا مبتكرين وقياديين في مجتمعاتهم.
- 3 المساهمة في تطوير برامج التعليم العام عن طريق التعامل بين هذه المدارس وغيرها من المدارس العادية.

أسس اختيار الطلبة

- 1 ان يكون المعدل العام للتحصيل المدرسي في الصف السادس 95 / فأكثر
- 2 الحصول على درجة 135 فأكثر في اختبارات الذكاء
- 3 اجتياز المقابلة الشخصية
- 4 اعتماد المواهب الفنية والادبية والرياضية لأغراض الترجيح عندما يتساوى طالبان في مجموع اعلامات (جرون، 2002 :348)

خرف الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدارس الحكومية الأردنية

تعد تجربة غرف مصادر الطلبة الموهوبين والتميزين من الأفكار التطويرية التي تتسجم مع توصيات مؤتمر التطوير التربوي التي تؤكد على نوعية التعلم والتعليم للطلالب الموهوب والتميز في المدرسة العادية، من خلال تلبية حاجاته لتعليمية المختلفة وتوظيف الموهبة والإبداع لديه، وقد هدى بتنفيذ هذا المشروع مع بداية العام الدراسي 2002/2003 بسبعة غرف مصادر، ونسعى الوزارة ضمن خططها التطويرية إلى استحداث مثل هذه الغرف في كافة مدارس وزارة التربية والتعليم

مفهوم غرفة مصادر الطلبة الموهوبين والمتفوقين

غرفة في المدرسة تستخدم لتنفيذ فاعليات وأنشطة اثرائية للطلبة الموهوبين والتميزين وفق خطة تربوية اثرائية فردية لكل طالب يستخدم هذه الغرفة لتحديد الخطة حسب مجالات التميز عند الطالب واهتماماته ويشكل مشرف غرفة المصادر وإدارة

المدرسة ومعلمو المناهج المعنيين والمرشد التربوي وولي الأمر فريق يدعى فريق هرفة المصادر من ابرز مهامه تحديد آلية التحاق الطالب في غرفة المصادر، مستوى الأداء الحالي للطالب، البرامج الالثرائية التي سيتم تزويدها للطلبة كل حسب اهتماماته وقدراته

المبررات

تجبيء فكرة إنشاء غرفة مصادر للطلبة الموهوبين المتميزين في كل المدارس معتمدة على المبررات الآتية:

1. الحاجة إلى مراعاة الفروقات الفردية بين الطلبة والى رعاية المواهب الأكاديمية الخاصة والمواهب الفنية وذوي القدرات العقلية العالية، والقدرات الإبداعية الخاصة
2. بقاء الطالب الموهوب في مدرسته العادية يشجع الطالب المتوسط على تحسين أدائه بالإضافة إلى بقاء الطالب الموهوب والمتميز في بيئته الطبيعية
3. الحاجة إلى الارتقاء بمستوى الأداء في المدارس على مستوى المهام والعاملين والطلبة لكي تستطيع تلبية احتياجات جميع الطلبة مهما اختلفت قدراتهم.

العاملون في البرنامج

1. مشرف لغرفة المصادر
2. معلم واحد للشخص المخصص المطلوب لتعليم جميع الطلبة الموهوبين في الغرفة بالإضافة لتخصصه مع توفر بعض المواهب أو الاهتمامات الخاصة لديه (يفضل ان يكون المسق ضمن مجال تخصصه)
3. تدريب جميع العاملين في مدرسة الواحدة بحيث يمكن ان يشكل المعلم العادي مصدرا يساعد على تدريس الطلبة مواضيع متقدمة ترتبط بمجال تخصصه.

الفئة المستهدفة

المتميز والموهوب هو صاحب الأداء العالي مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في قدرة أو أكثر من مجموع القدرات الآتية القدرة العقلية العامة،

الإبداعية، الفنية، القبائية، الأكاديمية الخاصة وتشكل نسبتهم حوالي 25-30٪ من مجتمع الصف

وتخدم هذه الغرفة الطالب المتميز من الصف (3-10) الأساسي يدرس الطلبة تسع ساعات اسبوعياً، يتم خلالها اثناء الموضوعات المقررة وحسب مجالات القدرة والتميز لدى لطلاب واهتماماته وميوله من خلال تنفيذ مجموعة من البرامج الاثرائية والتطويرية (دليل الطلبة المتميزين، مديرية التربية الخاصة، عمان)

من خلال العرض السابق لمعظم أساليب وطرق رعاية الموهوبين كما وردت في أدبيات التخصص، يُلاحظ التنوع الوضوح والمرونة، فعلى المسؤولين عن رعاية الموهوبين ألاحد بما هو أجدر بالتطبيق ضمن حدود الإمكانيات المتاحة، مع ضرورة التخطيط السليم وتوفير الكوادر المؤهلة، المدربة، فقد أكدت الدراسات والبحوث أنه ليس كل معلم متميز يصلح لأن يكون معلماً للموهوبين، فوجود معلم رعاية الموهوبين يعطي انطباعاً بأن العناية بالموهبة جزء مهم لا يمكن تجزئته عن وظيفة المدرسة التربوية، وهو الأمر الذي يستدعي تكاتف وتعاون من جميع أعضاء المدرسة لإنجاح هذه المهمة فمن طبيعة الموهبة أنها تبرز حيناً وتخبو حيناً آخر لأسباب كثيرة منها ما هو اجتماعي ومنها ما هو نفسي، بل فوجود معلم متخصص متابع هذا التطور والتغير أمر في غاية الأهمية لتعزيز مواطن القوة ومحاولة معالجة ما يمكن علاجه للحفاظ على هذه الموهبة متوهجة

كما بيت الدراسات أنه ليس كل ما يعطى للموهوب من خبرات إضافية يُعد إثراء له وإن استخدام أي حيار بما سبق عرضه هنا محفوف بمخاطر جمة إلا إذا تم التخطيط السليم له، وأحدث في الاعتبار خصائص وحاجات لفئة المستهدفة، وكذا الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة.

لهذا فإن جميع تلاميذ المدرسة بحاجة إلى برامج خاصة وفرص تربوية متنوعة تبرز من خلالها مواهبهم المتعددة ويشعرون من خلالها بالرضا عن النفس وأن المدرسة مجال فسيح لا يقتصر على جانب واحد فقط من التمكن بل يستوعب جميع طاقاتهم وقدراتهم مهما كانت متنوعة

مراجع الفصل الرابع

المراجع العربية

1. جروان، فتحي عبد الرحمن (2009). الموهبة والابداع والتفوق، الطبعة الاولى، العين : دار الكتاب الجامعي
2. جروان، فتحي عبد الرحمن، (2002) «صليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم، الطبعة الاولى، عمان : دار الفكر
3. خوري، توما جورج (2002) الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلم، الطبعة الاولى، بيروت . المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
4. دليل برامج الطلبة المتميزين والموهوبين، قسم برامج المتفوقين، مديرية التربية الخاصة وزارة التربية والتعليم عمان / الأردن
5. الداهري، صالح حسن (2005) سيكولوجية رعاية الموهوبين والمتميزين، الطبعة الاولى، عمان : دار وائل للنشر والتوزيع.
6. الروسان، فاروق (2010) سيكولوجية الاطفال غير العاديين، الطبعة الخامسة، عمان دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
7. رحلق، مها (2000) التربية الخاصة للمتفوقين، الطبعة الاولى، دمشق منشورات جامعة دمشق
8. السرور، ناديا هايمل، (2003) مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين، الطبعة الرابعة، عمان . دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
9. سعادة، جودت و إبراهيم، عبدالله (2011)، المنهج المدرسي المعاصر، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
10. سيلفيا ريم، ترجمة محمد، عادل عبدالله، (2003)، رعاية الموهوبين ارشادات للآباء والمعلمين، لطبعة الاولى، القاهرة . دار الرشاد للنشر والتوزيع

11. الشربيني، زكريا وصادق، يسرية (2002). أطفال عند القمة: الموهبة، التفوق العقلي، الإبداع القاهرة: دار الفكر العربي.
- 12 عرفان، نيلي (2005) مسابقة الإبداع الأدبي، مجلة أبناء الجامعة، العدد 246، أيار .
- 13 القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبد العزيز والصمادي، جميل (1995) التدخل إلى التربية الخاصة، الطبعة الأولى، الإمارات العربية المتحدة ، دار القلم.
- 14 القمشر، مصطفى و المعايطة، خليل (2011) سيكولوجية الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، عمان . دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 15 كروكشانك ف ح ترجمة أسعد، يوسف مبحائيل (1971)، تربية الموهوب والمتحلف «لقاهرة مكتبة الأجيال المصرية
- 16 المعايطة، خليل والبهاليز، محمد (2003) الموهبة والتفوق، الطبعة الثانية، عمان دار الفكر للنشر والتوزيع.
- 17 اهبابة، سهام، (2003) معسكرات الحسين للعمل والبناء، مجلة الشباب، العدد 234، تموز
- 18 الطويدي، زيد، و جمال، محمد جهاد، (2003) اساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والابداع، طبعة الاولى، «عين» دار الكتاب الجامعي

المراجع الأجنبية

1. Davis, G., Rimm, S (1998). **Education Of The Gifted & Talented** (3rd. ed.) Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
2. Dennis w & Dennis M. W. (1976). **The Intellectually Gifted An Overview**, Grune & Stratton, Inc, New York.
3. Hallahan D. & Kauffman J. (2003).**Exceptional Learners Introduction to Special Education**, New York Allyn and Bacon
4. Kirk, S., Gallagher, J., & Anastasiow, N (1997). **Educating Exceptional Children** (8th. Ed.). New York. Houghton Mifflin Comp

بناء وتطوير البرامج والمناهج الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين

مقدمة

بناء البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين

أهداف بناء البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين

الأشخاص المعنيون في إعداد البرامج للطلبة الموهوبين والمتفوقين

المحكيات والمعايير الواجب مراعاتها قبل بناء البرامج الخاصة بالطلبة

الموهوبين

مراحل بناء البرنامج الخاص بالطلبة الموهوبين

أساليب ضمان قوة ونجاح البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين

بناء وتطوير المناهج الخاصة بالطلبة الموهوبين

أوجه التباين بين مفهومى بناء المنهاج وتطويره

افتراضات عامة تتعلق بتطوير المنهاج الخاص بالطلبة الموهوبين

مسائل مهمة يجب أخذها بعين الاعتبار من قبل مخططي مناهج

الطلبة الموهوبين

جوانب تطوير المنهاج

أساليب تطوير المنهاج

متطلبات المنهاج للطلبة الموهوبين والمتفوقين

نماذج التعليم المستخدمة بالغالب في تطوير مناهج الطلبة الموهوبين

الإطار (المجالى) والتتابع المتسلسل لبرامج الموهوبين

الإعتبارات الواجب مراعاتها عند وضع الخطة الدراسية للطلبة

الموهوبين

تطوير وتخطيط المنهاج

نموذج في إعداد المناهج الخاصة بالطلبة الموهوبين

مراجع الفصل الخامس

الفصل الخامس

بناء وتطوير البرامج والمناهج الخاصة بالطلبة

الموهوبين والمتفوقين

مقدمة

لعل من أعقد القضايا وأصعبها في موضوع تربية الموهوبين والمتفوقين، عملية بناء أو تطوير البرامج والمناهج لأنها تستدعي جهداً ووقتاً ومصادر غنية وتدريباً عاليًا، لذا يلجأ الكثير من العاملين في برامج الموهوبين والمتفوقين لاستخدام البرامج والمناهج الجاهزة في أغلب الأحيان، ولا بد من التعرض إلى الأساس المعرفي في هذا الموضوع، وإلى نماذج بناء المناهج، والتخطيط، ونماذج بناء الوحدة التعليمية (السرور، 2003، : 163) هذا ويعاني الموهوبون في انصوف العادية من عدم توافق ما يقدم لهم من منهج تعليمي مع قدراتهم لعقلية، وهو الأمر الذي يجعل من نمو مواهبهم وقدراتهم بطيئاً ومحدوداً، وبالتالي يفقدون روح التحدي ويصابون بالكسل الذهني . ومن هنا يأتي دور معلم رعاية الموهوبين المتفرغ للعمل في هذا المجال في مدارس التعليم العام ليساهم في تسديد كثير من هذه الفجوات وتقديم فرص تربوية لجميع الطلبة لإبرار مواهبهم وتنميتها ويمكن تلخيص الجوانب الضرورية لوجود معلم رعاية الموهوبين داخل المدرسة فيما يلي أثبتت الدراسات العلمية والتجارب العملية أن وجود معلم متفرغ لرعاية الموهوبين داخل المدرسة أمر في غاية الأهمية وله عظيم الأثر في تنمية المواهب ورعايته حيث أن وجود معلم رعاية موهوبين يعطي انطباعاً على أن العناية بالموهبة جزء مهم لا يمكن تجزئته عن وظيفة المدرسة التربوية، وهو الأمر الذي يستدعي تكثفاً وتعاوناً من جميع أعضاء المدرسة لإحجاح هذه المهمة فالطالب الموهوب بحاجة إلى رعاية خاصة ومستمرة من قبل معلم يتفهم حاجياته المتنوعة وهي أكثر من مجرد المساعدة على تنمية قدراته العقلية والمعرفية، بل تتجاوزها إلى توفير خدمات

إرشادية واجتماعية ونفسية فمن طبيعة المهنة أنها تبرر حيناً وتحجب حيناً آخر لأسباب كثيرة منها ما هو اجتماعي ومنها ما هو نفسي، لذا فوجود معلم متخصص متابع لهذا التطور والتغير أمر في غاية الأهمية لتعزيز مواطن القوة ومحاولة معالجة ما يكثر علاجه للحفاظ على هذه المهنة متوهجة (الجنيمان، 1428 هـ). وهذا حسب رأي المؤلف لن يتأتى إلا من خلال توفر برامج ومناهج للطلبة الموهوبين مدروسة وتراعي جميع احتياجاتهم النفسية والاجتماعية والمعرفية والتحصيلية يعدها أفراد متخصصون وينفذها معلمون أكفاء متخصصون ومدرّبون، وهذا ما يسعى الفصل الحالي من الكتاب إلى توضيحه والوقوف على أبعاده المختلفة

بناء البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين

تعريف البرنامج

ما زال الاعتقاد أننا بحاجة إلى تعليم مفرد للموهوبين هو حجر الأساس بالنسبة لهم، وذلك للتمكن من الوصول إلى أقصى درجة ممكنة ولذلك لابد من التطرق أولاً إلى تعريف لبرنامج.

تعريف (البرنامج) حسب القانون الأمريكي العام

هي وثيقة مكتوبة طورها عدد معين من الأشخاص المتخصصين في إعداد البرامج لتشكيل الأساس لتنفيذ برنامج علاجي مناسب (الوقفي، 1996) وها ومن خلال النظر للتعريف نرى أنها وثائق مكتوبة متطورة، إذن السؤال هنا:

هل يمكن أن تكون هناك برامج غير مفيدة للطلبة الموهوبين ؟ للإجابة عن هذا السؤال لابد من النظر إلى المكونات الرئيسية لتخطيط البرنامج (Main components of program planning)

المكونات الرئيسية لتخطيط البرنامج الخاص بالطلبة الموهوبين

إن المكونات الرئيسية لتخطيط البرنامج الخاص بالطلبة الموهوبين من الممكن اختصارها على هذه الأسئلة.

- لماذا؟

- ماذا؟

- من؟

- كيف؟

متى؟

- أين؟

المكونات هي:

1. فلسفة وأهداف البرنامج The philosophy and the goals program : إن الفريق الجماعي للموهوبين بالمدرسة سوف يأخذون في اعتبارهم أسئلة رئيسية مثل

• ما هو توجهنا نحو الأبطال الموهوبين؟

• نقوم بفعل ذلك؟

• وما هي أهدافنا وغاياتنا؟

• ماذا نتمنى أن نحقق؟

• هل نستطيع تحضير تقرير يمكن الدفع عنه لفلسفة الأهداف؟

2. التعريف والتحديد: ما الذي نعنيه بالصبط بقولنا (موهوبين ومتفوقين)؟ لمن يكون البرنامج؟ أي صف؟ أي طلاب؟ وهكذا.

3. التعليمات وتشمل

• تعليمات خاصة بالطلاب، ما الذي يحتاجه الطلاب الموهوبون؟

• ما هي البرامج المنوي استخدامها؟

• الأشخاص، من هي اللجنة الخاصة في القيام بالبرنامج؟

• الموقع، أين ستقوم بتنفيذ البرنامج؟

• اعتبارات الزمن، متى سيقام البرنامج ومتى بدايته ونهايته؟

4. تقويم البرنامج: كيف ستقوم بتقويم البرنامج، وما هي المحركات المستخدمة وما مدى فاعليتها وصحتها؟ أيضاً دور الريارات لمعرفة مدى فاعلية البرامج ورضا الطلاب والأهل عنها (السمادوني، 2009).

أهداف بناء البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين

قد نلخص أهداف بناء البرامج بهدفين محوريين، وقد نستطيع من خلاهما استخلاص مجموعة من الأهداف الفرعية:

أولاً: ما هو الأساس في إصدار الأحكام بشأن أثر البرنامج أو عدم فاعليته مما يزيد من المسؤولية والحرص

ثانياً: حلقة الوصل بين المدرسة وليت والأشخاص المعنيين بذلك، لأن التخطيط التعاوني واختيار الأهداف ذات الأولوية، يمس جميع الأطراف من تحديد حاجات الطفل الموهوب (السرور، 2003)

كما يشير (الجفيمان) إلى الأهداف العامة التالية للبرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين

1 تهيئة رعاية تربوية متخصصة لمواهب الطلبة المتنوعة من خلال أعضاء دائمين في المدرسة.

2 تأهيل معلمين للعمل في مجال رعاية الموهوبين داخل كل مدرسة على درية جيدة بأساليب تدريس الموهوبين واصل تعزيز جوانب القوة في جميع الطلبة وفي جميع المجالات

3 توفير فرص تربوية متنوعة وعادلة لجميع الطلبة لإبراز مواهبهم وتنميتهم داخل مدارس التعليم العام

ويرى (الجفيمان) أن البرامج الخاص بالطلبة الموهوبين في المدرسة العادية يسعى إلى تحقيق ما يلي-

1 الإسهام في نشر الوعي بأنماط الموهبة وسبل رعايتها في المجتمع المدرسي وخارجه.

2 المساعدة في تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة عن الموهبة والموهوبين.

3 المساهمة في رعاية المواهب الخاصة وتنميتها بأسلوب علمي منظم داخل المجتمع المدرسي.

4 تقديم الاستشارات الخاصة للمعلمين فيما يتعلق بسبل رعاية بعض المواهب وتنمية التفكير داخل الصف الدراسي وخارجه.

5. العمل مع أولياء الأمور لتقديم خدمات تكاملية في رعاية مواهب أبنائهم.
6. تحقيق التكامل في منهج التعليم العام فيما يتعلق بقدرات وحاجات الطلبة الموهوبين العقلية والمعرفية.
7. تقديم برامج إثرائية تساعد على زيادة العمق المعرفي وتنمية التفكير الإبداعي لدى من تم تصنيفهم ضمن الفئة المستهدفة لبرنامج من الطلبة.

الأشخاص المعنيون في إعداد البرامج للطلبة الموهوبين والمتفوقين

1. ممثل عن المؤسسة التربوية المحلية مثل المشرف التربوي
2. الأخصائي المباشر الأول مع الطفل
3. المعلم أو المعلمون في مختلف المناهج.
4. أولياء الأمور: يجب أن يكون لهم دور في إضافة بعض الحاجات المعرفية والنفسية للطلبة الموهوبين.
5. الطفل الموهوب إذا أمكن ذلك.
6. الخبراء التربويين والنفسيين المختصون في إعداد البرامج والمنهج (الوقفي، 1996)

المحكات والمعايير الواجب مراعاتها قبل بناء البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين

1. طرق الاختيار لا بد من أن تكون طرق الاختيار وفق تعريف الموهبة، ولكن لسوء الحظ ليس هناك تعريف محدد للموهبة مما يجعل عملية الاختيار صعبة بعض الشيء، كما أن الاختبار المستخدم هو اختبار الـ (IQ) ومن الأفضل استخدام اختبار الذكاءات المتعددة لجاردنر
2. طرق التحديد لا بد من التماسق بين نوع البرنامج المأخوذ وما يخطط المعلم من تحقيقه لمصلحة الطفل.
3. طرق التحديد لأي نوع من البرامج لا بد من أن تكون قابلة للدفاع عنه أمام الآخرين وللمجتمع، كما أن الآباء سوف يقومون بالسؤال لماذا تم اختيار طفلي في هذا البرنامج بالتحديد

4. مراعاة القدرات المالية وحساب التكاليف وعمل جدولة لدراسة أي برنامج (Hallahan & Kauffman, 2003)

مراحل بناء البرنامج الخاص بالطلبة الموهوبين

أولاً: تشكيل لجنة

تشكل كل مما يلي

1. مدير المدرسة

2. المرشد التربوي.

3. مسبق الأنشطة

4. المعلمون من مختلف التخصصات.

وهدف هذه اللجنة هو تنسيق الخطوات، ويمكن تحديد المهمات لكل عضو منها. (أهداف اللجنة) تهدف هذه اللجنة على التعرف على الأطفال أصحاب التفوق العقلي والتفكير الابداعي وتقديم الرعاية النفسية والاجتماعية والتوعية لهم وهي المسؤولة عن إعداد البرامج الخاصة للطلبة الموهوبين بما يتناسب واحتياجاتهم. (جروان، 2002).

ثانياً: تقييم الحاجات

للتعرف على:

1 ما هي الخدمات التربوية المقدمة لهم (إن وجد)

2. هل توجد مشكلات يعانون منها

3 ما هي اتجاهات الإداريين والمعلمين منهم.

ثالثاً: تحديد البرنامج المناسب لهم

إن اختيار البرنامج الخاص بالموهوبين يجب أن يكون واضح المعالم ومكتوباً ويحقق بدرجة عالية من الأسجام بين الأهداف وأساليب الكشف، كما يجب أن تحتوي البرامج على طرق التفكير وحل المشكلات وغيرها من مستويات التفكير العليا.

رابعاً: تحديد الاحتياجات المادية المناسبة لهم

- 1 توفير مدرسة أو قسم مناسب لهم.
 - 2 توفير كتب مدرسية وبعض الأجهزة والمستلزمات.
 - 3 تكاليف مواصلات ، إلخ من تكاليف خاصة بالبرنامج
- خامساً: اختيار المعلمين وتدريبهم

يجب اختيار المعلمين بعناية وتدريبهم على أحدث الاستراتيجيات المتنوعة في التدريس حيث تركز هذه البرامج على كون الطالب هو محور العملية التعليمية ودور المعلم هنا في هذه المرحلة هو

- 1 إعداد خطة تنميدية لرعاية الموهوبين في المدرسة
- 2 تطبيق الأساليب العلمية الحديثة
- 3 تنفيذ برامج وأساليب علمية حديثة لتنمية القدرات العليا
- 4 تنظيم برامج وأنشطة خاصة لتنمية القدرات لقيادية
- 5 توفير فرص وحبرات تربوية متنوعة يشارك من خلالها الجميع
- 6 التعاون مع لفريق لتصميم برامج إثرائية.

سادساً: تنفيذ البرنامج

ولكن قبل تنفيذ البرنامج لابد من التطرق بالأمور التالية:

- 1 تخصيص صف دراسي لتنفيذ البرنامج.
- 2 توفير المقاعد الدراسية والطاولات واللوازم (تجهيز المكان)
- 3 توفير قائمة من المرجع يمكن الرجوع إليها
- 4 حصل أو إعداد بيئة صمية خارجة عن المألوف وكاملة

سابعاً: تقييم البرنامج

إن تقييم البرنامج للموهوبين موضوع مهم ومعقد لأن المعلومات المتعلقة في التقييم الجيد سيكون لها أثر واضح في:

1. بقاء البرنامج واستمراره.
 2. تلبية حاجات الطلبة الموهوبين.
 3. تحقيق أهداف المجتمع الخاصة والعامة.
- عند تقييم البرنامج لابد أن تراعى الأمور التالية.
1. محكات نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه وكيفية قياس تحقق هذه الأهداف.
 2. المدة الزمنية أو الوقت المخصص لتنفيذ البرنامج.
 3. التكلفة المادية للبرنامج ومدى دعمه.
 4. نسبة الحضور للطلبة أو نسبة الغياب، كلما زادت نسبة الغياب أثر سلباً في تقدم البرنامج. (جروان، 2002).

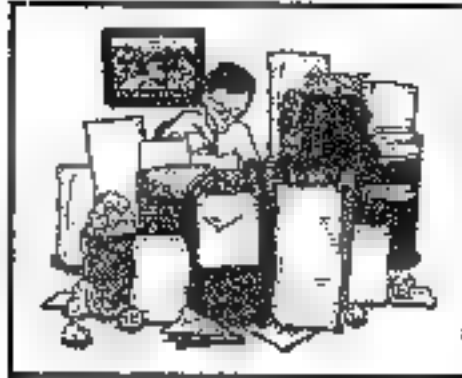


لا بد من استخدام التقييم في جميع مراحل عناصر البرنامج المقترح وليس فقط في نهاية البرنامج وتطبيقه ذلك لأن التقييم هذا لا يوفر أسس المقارنة في المستقبل بحسب بل يحدد نقاط القوة والضعف أيضاً من أجل تطوير جميع الجوانب

أساليب ضمان قوة ونجاح البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين

- للحفاظ على قوة أي برنامج تربوي خاص بالطلبة الموهوبين يجب مراعاة ما يلي
1. أن تكون دائماً على درية في حاجات وأولويات هؤلاء الفئة
 2. تحديد أهداف عامة ولأهداف الخاصة اللازمة لتحقيقها
 3. رتب أهدافك حسب التسلسل
 4. أحرف الأساليب التدريسية المناسبة والوسائل والتعديلات البيئية الخاصة التي قد تدرج أثناء التنفيذ. (الداهري، 2005).

تذكّر



إن المعيار الأساسي في تحديد البرنامج المناسب للطلاب هو الاختيار الأفضل للطلاب في الوقت الحاضر وليس على أساس وجود شاعر في هذا البرنامج أو ذاك

دور الوقت في برنامج الموهوبين

بالإضافة إلى تحديد الخدمات الخاصة التي

سيتلقاها الطالب وطريقة طرحه ينبغي أن نحدد الوقت والتاريخ للبرنامج، وهو مجرد تخمين ذكي يساعد المخطط على تركيز أهدافه على التقدم المتوقع والحاجات المستمرة، يمكن البرنامج التربوي لا يعتبر عقد أداء، فإن الفشل في تحقيق أهدافه لا يشكل أساساً لاتخاذ إجراءات قانونية، لكن لا بد من توفير أدلة تثبت بأن البرنامج المرسوم قد نفذ كما خطط له وأن جميع الأطراف قد بذلوا ما بوسعهم لتحقيق البرنامج (الوقفي، 1996)

مبادئ



حاول الانتعاد عن الغموض عند بنائك لبرنامج، وهناك بعض الأمور لا بد من تفسيرها ببساطة للأهل وهي

1. مصطلحات البرنامج

2. تفسير لبيانات.

3. أهمية البيانات

4. التعريف الإجرائية (Kirk & Anastasiow, 1997)

هل أحقق من خلال برامجي أهداف الطالب الموهوب أم أهداف المجتمع؟

البرنامج الذكي هو الذي يحدد لرامي والأهداف الخاصة به قصيرة المدى والطويلة ويعمل دائماً على توطيد لعلاقات بين ما يلي حاجات الطلاب الموهوبين

ويعرر ثقته في مجتمعه ويزيد من رغبته في الدفاع عنه، ليدور دورة المجتمع السريع ويواكب كل التطورات والتكنولوجيا
يقع ضوء.....

المعلمون هم القادة الفعليون للمجتمعات ويؤثرون تأثيراً قوياً على فلسفة المجتمع وقيمه، كما أن لهم تأثيراً قوياً على المناهج والتدريس والبرامج، لذلك يجب العمل على تدريبهم وتأهيلهم بشكل مستمر ليصبحوا معلمين ناجحين للطلبة الموهوبين.

وفيما يلي نموذج لبرنامج تدريبي خاص بالمعلمين والمشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية المرشحين لتولي مهام معلم موهوبين (الجنيمان، 1428هـ).
البرنامج التدريبي

يلتحق المعلمون والمشرفون المرشحون ببرنامج تدريبي متدرج يتخصص لدورات التدريبية التي يحتاجها المعلم لكي يكون مهيباً للبداية بتولي مهام معلم الموهوبين في مدارس لتعليم العام، يقوم فريق التدريب لتابع للإدارة العامة لرعاية الموهوبين بتنفيذ هذا البرنامج ، وينقسم البرنامج التدريبي انخصص لبرنامج رعاية الموهوبين بالمدارس إلى ثلاث خطوات رئيسية :

الخطوة الأولى البرنامج التدريبي المكثف

ويحتوي على أربع ورش تدريبية بما مجموعه (120) ساعة تدريبية تقدم خلال شهر متواصل، وتحتوي هذه المرحلة على المواد التدريبية التالية
جدول توضيحي لمواد البرنامج التدريبي المكثف

رقم الدورة	مادة الدورة	أهداف العام للدورة التدريبية	ساعات الدورة
101 م	أساسيات في تربية الموهوبين	القدرة على تحديد أهم النظريات والتطبيقات التربوية المتعلقة ببرامج رعاية الموهوبين والتعرف على الحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة الموهوبين.	30

رقم الدورة	مادة الدورة	الهدف العام للدورة التدريبية	ساعات الدورة
102 م	أساليب لميز وتقويم الموهوبين	القدرة على استخدام الأساليب الكمية والنوعية لميز الموهبة ومقدار نموها.	30
103 م	مهارات التفكير	القدرة على نهضة بيئة تربوية تساعد على تنمية التفكير الإبداعي لدى جميع الطلبة	30
104 م	تصميم البرامج الاثرية	القدرة على تصميم واستخدام البرامج الاثرية التي تساعد على تنمية الموهبة	30

الخطوة الثانية: البرنامج التدريبي المصاحب للفصل الدراسي الذي يتم فيه التطبيق الميداني الذي يلي البرنامج التدريبي

حيث يتم تخصيص يوم واحد من كل أسبوع لعقد ورش عمل مجدولة لمواكبة الحاجات التدريبية الميدانية. تعقد ورش العمل هذه تحت إشراف مشرف البرنامج في المنطقة أو المحافظة وتتركز على تصميم البرامج الأسبوعية وتفعيل بعض محاور البرنامج التدريبي المكثف. هذه تحتوي هذه المرحلة على 36 ساعة تدريبية و24 ساعة لحلقات النقاش. وفيما يلي موضوعات مقترحة لأهم محتويات هذه الورش

1. وضع الخطط الأسبوعية والشهرية والفصلية.
 2. هندسة الجداول المدرسية للحصول على حصص منتظمة.
 3. أساليب تنمية وتوجيه الدافعية
 4. بناء وحدات إثرائية تطبيقية.
 5. تطبيقات على بعض مهارات التفكير
 6. بناء المنتج
 7. التدريب على أساليب التعلم الذاتي.
- وتركز حلقات النقاش الأسبوعية على مجموعة من القضايا الحيوية ذات الصلة بتنفيذ البرنامج، ومن أهمها:
1. مراجعة ما تم تنميته من الخططة الأسبوعية.

2. مناقشة خطة الأسبوع المقبل.

3 تبادل الأفكار والخبرات حول أساليب القيام بالمهام اليومية.

4. استعراض بعض المواقف وسبب تذليلها.

الخطوة الثالثة: البرامج التدريبية المتابعة

وتحتوي على مجموعة من الدورات التدريبية المتابعة والتي يتم تقديمها للمعلمين المشاركين في برنامج رعاية الموهوبين داخل مدارس التعليم العام على فترات متباعدة وعاليا ما يتم تحديد موضوعات الدورات أثناء تنفيذ البرنامج فصوليا وذلك تلبية لبعض الحاجات العلمية والتدريبية الملحة والتي تهم رصدها من خلال لريارات الميدانية واستمارات التقويم الدورية والختامية، وفيما يلي بعض العناوين التي يمكن تقديمها ضمن البرنامج التتابعي وفقاً للحاجة الميدانية

جدول توضيحي لبعض من موضوعات البرنامج التتابعي التطويري

المادة التدريبية	الهدف السلوكي للوحدة التدريبية	ساعات الوحدة
موهبة بلا حدود	القدرة على تنفيذ برنامج موهبة بلا حدود في الصفوف الدراسية العامة	25
حل المشكلات بطرق إبداعية CPS	القدرة على استخدام برنامج حل المشكلات بطرق إبداعية في ضمن البرنامج الإثرائي	20
أساليب متنوعة في دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي	القدرة على تهيئة بيئة تربوية تساعد على تنمية التفكير لدى جميع الطلبة	25
حل لمشكلات المستقبلية بطرق إبداعية FPSP	القدرة على استخدام برنامج حل المشكلات المستقبلية بطريقة إبداعية ضمن البرنامج الإثرائي	20
استراتيجيات ضغط المنهج	القدرة على تطبيق استراتيجيات ضغط المنهج لتوفير أوقات مناسبة لتنفيذ البرنامج لاثرائي	15
النموذج الإثرائي المدرسي	القدرة على تنفيذ بعض استراتيجيات النموذج الإثرائي المدرسي في مدارس التعليم العام	25
الدكاء المتعدد	القدرة على التمييز بين أنواع الذكاء وسبل	15

المادة التدريسية	الهدف السلوكي للوحدة التدريسية	ساعات الوحدة
	رعايتها	
أساليب البحث العلمي	القدرة على تدريب الطلبة على أساليب البحث لعملي بصورة منتظمة	20
التفكير الناقد	القدرة على تنفيذ برنامج القراءة لناقذة في الصفوف لدراسية الخاصة والعامة	15

بناء وتطوير المناهج الخاصة بالطلبة الموهوبين

مفهوم تطوير المنهاج

ارتبط مفهوم تطوير المنهاج بمصطلحات عديدة، مثل تغيير المنهاج، أو إصلاح المنهاج. وعلى الرغم من تشابه تلك المصطلحات فإن هناك تباينا بينها، فالتعير في المنهاج ينصب على جانب معين أو نقطة محددة فيه، مع المحافظة على نفس المستوى السابق للمنهاج وتحقيق نفس الأهداف، فمثلا عندما يضاف موضوع جديد في العلوم أو اللغة أو الرياضيات بدلا من موضوع آخر، فهذا يسمى "تغيير".

وقد يحدث التعير في المنهاج لجزء عنيقة، أو أحداث جسيمة، أو أمور جديدة طرات على المجتمع، تستوجب حذف جزء من أجزاء المنهاج، وإدخال جزء آخر، وربما لا يحتاج التعير في المنهاج إلى هزات عنيقة لتكون سببا للتغيير، فمثلا ظهور موضوعات جديدة تحقق الأهداف التربوية بشكل أفضل قد يكون سببا للتعير في المنهاج. وإن أهم ما يميز التغيير التربوي هو سهولة القيام به دون إرساك المنهاج أو المسيرة التربوية ككل، ولهذا يصبح التغيير التربوي أمرا شبه روتيني، وربما يحدث سنويا.

أما مصطلح "إصلاح المنهاج"، فيعني ما يقوم به مخططو المناهج نتيجة عجز المنهاج الحالي عن تحقيق الأهداف المرجوة، أو ما يقومون به لإصلاح بعض جوانب المنهاج من خلال إعادة صياغة عناصر المنهاج، على أن يتم إصلاح المنهاج في الحالتين بعد تقييم المنهاج، ومن ثم فإن الفرق بين تغيير المنهاج وإصلاحه هو أن إصلاح المنهاج يأتي بعد إجراء عملية تقييم للمنهاج، لمعرفة أهم جوانب القوة والضعف به،

أما التغيير فإنه يتم دون إجراء عملية التقييم وإذا كان التغيير يتم في جانب واحد من جوانب المنهاج، فإن إصلاح المنهاج يستدعي التعامل مع أكثر من جانب من جوانب المنهاج

أما بالنسبة لمفهوم تطوير المنهاج، (فهو عملية يقصد بها الارتقاء بجميع جوانب المنهاج المراد تطويره، وبجميع العوامل المؤثرة فيه)، فقد يحدث أن تطرأ تغييرات معينة في المجتمع، تتطلب إحداث نقلة نوعية فيه، من وضع معين إلى وضع آخر مختلف، ولما كانت المناهج الدراسية من أهم أدوات تغيير المجتمع وتطويره، فإن الارتقاء بأهداف المناهج وسياساتها وخططها وأساليب تفويضها وبجميع العوامل المؤثرة فيها من الأمور الواجبة، حتى نعزز سياسة وفلسفة المجتمع المرجوة، لذا فالنظرية حمنية شاملة تستلزم تغيير جميع جوانب الموضوع أو الشيء المراد تطويره نحو الأفضل (الرشدي وآخرون، 1999: 177-178)

أما (الجميل) فيرى أن تطوير المنهاج يعني:

- 1 إعادة النظر في شكل المواد الدراسية أو محتواها أو فيهما معاً
- 2 إدخال بعض التعديلات أو المستحدثات في المناهج أو في أجزاء منها، أو على مستوى المصممين، أو على مستوى طرق والأساليب مثل إدخال الحاسب أو الأدمغة الحديثة.
- 3 إحداث التوزيع في المنهاج ليلئم التلميذ العادي أو المتموق أو المتخلف.
- 4 مراجعة المنهاج مراجعة شاملة كأن يصبح البحث لعملي والتجريب السبيل في كل تطوير (الجميل، 1987: 176)

أما في ظل المعنى الواسع للمنهاج فإن التطوير يتضمن:

جميع مكونات المنهج وجميع العوامل المؤثرة فيه، أي ينصب على الحياة المدرسية بجميع أبعادها وعلى كل ما يرتبط بها فلا يركز على المحتوى وإنما يتعداه إلى الطريقة والوسيلة والكتاب والمكتبات والإدارة المدرسية ونظم التقويم ثم إلى التلميذ نفسه والبيئة التي يعيش فيها أو المجتمع الذي ينتمي إليه الأمر الذي يستدعي إعداد العناصر الشربة والمادية اللازمة لذلك

العوامل التي يعتمد عليها تطوير المنهاج

يعتمد تطوير المنهاج على العوامل التالية:

- 1 وجود نظم التقويم وأساليبه التي تتضمن سرعة الكشف عن مدى نجاح المنهاج في تحقيق الأهداف.
- 2 المرونة التي يتسم بها أسلوب مراجعة المنهاج وتطويره والتي تسمح بإجراء التعديلات وفق ما تكشفه عملية التقويم.
- 3 حاجات المجتمع المستقبلية وذلك بناء على الدراسات التنبؤية التي زودت المربين بمعلومات واسعة عن حاجات المجتمع في المستقبل وأظهرت بأن المناهج المدرسية يجب أن تتطور (هندي، 1987: 157)

أوجه التباين بين مفهومي بناء المنهاج وتطويره

يختلف بناء المنهاج عن تطويره في نقطة أساسية جوهرية، ألا وهي نقطة البداية والانطلاق، فالباء يبدأ من لا شيء، أما التطوير فهو يبدأ من شيء قائم وموجود فعلاً، ولكن يرد الوصول به إلى أحسن صيغة ممكنة.

وينشأ مفهوم بناء المنهاج وتطويره في أن ارتكاز كل منهما على مجموعة من الأسس وتتشابه إلى حد كبير أسس البناء مع أسس التطوير، وكلا النوعين من الأسس ينصب على التلميذ، والبيئة، والمجتمع، والخبرة التربوية.

بعد بناء المنهاج، يجب مثلاً مراعاة ميول التلاميذ، واتجاهاتهم، وحاجاتهم، ومشكلاتهم، وقدراتهم، واستعداداتهم. أما عند تطوير المنهاج، فمن الواجب معرفة ما طرأ على التلاميذ من تغيير في ميولهم، واتجاهاتهم، وحاجاتهم، ومشكلاتهم، وقدراتهم، واستعداداتهم ووفقاً لحجم هذا التغيير ونوعيته واتجاهاته تتأثر عملية التطوير (الرشيدي وآخرون، 1999: 178-179).

أهمية تطوير المنهاج

بعد المنهاج من المكونات الأساسية للبرنامج الإثرائى لتعليم الطلبة الموهوبين وقد وضعه الخبراء في المركز الثاني بعد المعلم في قائمة العوامل المؤثرة في نجاح برامج

تعليم الطلبة الموهوبين، وذلك لأن مبرر وجود هذه البرامج يتعلق أساساً بمعجز المنهاج العام عن تلبية احتياجات الطلبة الموهوبين وتحدي قدراتهم وبالتالي فإنهم بحاجة إلى منهاج متميز أو مقررات دراسية متطورة

لذا لا تقل عملية تطوير المنهاج أهمية عن عملية بنائه. ولما كان المنهاج يتأثر بالتلميذ والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية، ونظراً لأن كل عامل من هذه العوامل يخضع لتغيرات سريعة متلاحقة، فإنه ينبغي أن تتطور المناهج لتساير تلك التغيرات، ومن ثم تساهم في ارتقاء المجتمع وتطوره، أما إذا تركت المناهج عدة سنوات دون أن تسير نبض الحياة وتغيراتها، فسبحكم عليها بالجمود والتخلف، ومتشكّل بذلك عقبة في سبيل تقدم المجتمع (الرشيدى وآخرون، 1999: 180)

ويجب الحديث عن ضرورة تحديث وتطوير المناهج لأن الموهوبين يستحقون منهاجاً يتلاءم ومواهبهم فهذا يفترض منا أن نعدل أو نغير مناهج الدراسة الحالية المعمول بها بشكل طفيف ولكن المشكلة لا تكمن في هذا التعديل البسيط إنما هي في محتوى المادة الدراسية المقررة وكيفية تدريسها لذلك هناك نقد يوجه إلى طريقة تدريس بعض المواد وخاصة العلوم والرياضيات، وكنتيجة تبين أن نعلم الطريقة الاستقرائية واستعمالها من قبل الطلاب تمكّنهم من حسن استنتاج القواعد الأساسية بأنفسهم، كما تساعد هذه الطريقة على تمكّن التلميذ من ملاحظة العلاقات المتداخلة بين العمليات والمبادئ المختلفة بحيث تغيبه عن اللجوء إلى عمل التمارين الكثيرة كي ترسخ في ذهنه (خوري، 2002، 47-49)

متطلبات نجاح تطوير المنهاج

1. الرغبة الصادقة.
2. المبادأة.
3. دهم الجهد التربوي بجهد سياسي
4. اختيار الأشخاص القادرين على التطوير
5. رصد المبرايات اللازمة لعملية التطوير
6. الحذر من التريصين (الرشيدى وآخرون، 1999: 186-188).

الفرضيات عامة تتعلق بتطوير المناهج الخاص بالطلبة الموهوبين

من المعلوم أن المناهج يتم تقديمه ليتناسب مع قدرات الفئة المتوسطة ومن هنا فإن هناك حاجة لتطوير مناهج خاص بالموهوبين وذلك اعتماداً على مجموعة من الافتراضات والمسلمات التي تقع ضمن اهتمامات وحاجات المدارس والخبراء لتطوير مناهج الموهوبين

الفرضيات الأولى: مناهج المدرسة العادية غير فاعل وغير ملائم للموهوبين في كثير من الأحيان بحيث تنظم المناهج حول الحاجات الأساسية للموهوبين مثل سرعة التعلم، والقدرة على التعلم، والقدرة على التعامل مع المخططات المفاهيمية، والتطوير السريع، والحاجة إلى التنوع والتحدى في الخبرات التعليمية، فهناك التنظيم اللوني للمناهج يساعد على فعالية التعلم ليشكل نمطاً يعتمد على المواد الأساسية وتعليمات الصف وقواعدها

الفرضيات الثانية: إن تحديد حاجات الموهوبين في المناهج العام للمدرسة من خلال إعادة التنظيم بدلاً من الإضافة والحذف ؛ أي ترك الطريقة التقليدية المتبعة تسريع تعلم المناهج بإضافة موضوعات إليه أو الاختصار منه، واللجوء إلى طرق متنوعة في حل المشكلات لتلبية احتياجات الموهوبين وإعادة تنظيم المناهج تبعاً لمعهم النسبة

الفرضيات الثالثة: إن عملية تطوير مناهج للموهوبين عملية طويلة الأمد وتتضمن تكييف المناهج الحالي وتعديله واعتماده على نتائج البحث العلمي الخاص بالموهوبين ، وتساعد في تطوير منهج جديد ؛ عملية تطوير المناهج وما تبعها من عمل تم بناء على آراء ووجهات نظر شخصية قاصرة حيث ينظر كل شخص على أن آراءه وأفكاره هي المناهج المناسب للموهوبين حيث أن هذا المناهج منظم بناءً على فهم خاطئ لمقررات دراسية يعتقد بأنها مفيدة للطلبة.

وهناك برامج مساندة للمناهج (Junior Grent Books) و (Philosophy For Children) حيث تعمل هذه البرامج على تلبية حاجات الطلاب وساعدت على

توفير الوقت والكلفة وبذلك يمكن تطوير المنهاج من خلال فهم طبيعة العملية المراد تنفيذها لنصل لمنهاج خاص للموهوبين.

الافتراض الرابع: أن يخضع المنهاج للشر والكتابة بشكل واسع داخل المدرسة؛ حيث إن ما يجري بين المعلم والطالب في غرفة الصف هو عملية وليس منهاجاً وإن كتابة المنهاج تعطي إحساساً بالهدف والتوجيه نحو القيم التربوية ومنهاج الموهوبين يجب أن يوفر للتربويين أي مجالات لاستقصاء وتعتبر ذات قيمة

الافتراض الخامس: يعتبر المنهاج الذي سيفيد قطاعاً كبيراً من الموهوبين منهاجاً أفضل للمتعلمين. بمعنى أنه يجب فهم مدى اتساع مجموعة الطلاب المستفيدين من هذا المنهاج، حيث أظهرت الدراسات أن منهاج الموهوبين يمكن أن يستخدم بنجاح من قبل مجموعة أوسع من المتعلمين (باسكا، 2007: 60).

مسائل مهمة يجب أخذها بعين الاعتبار من قبل مخططي مناهج الطلبة الموهوبين

يحتاج مخططو برنامج الموهوبين إلى أن يكونوا حاسمين تجاه العديد من المسائل المهمة عند تخطيط المنهاج :

1. وأولى هذه المسائل هي تحديد استخدام المنهاج: حدد المنهاج كمجموعة من الخبرات المنظمة بطريقة ملائمة للموهوبين كتبت وبيئت من أجل استعمالها داخل المدرسة وفي هذا المجال، يمثل المنهاج نصيفاً رسمياً للأهداف والغايات، والأنشطة، وطرق التقييم المطبقة في برنامج الموهوبين

2. أما المسألة الثانية فتربط بفلسفة المنهاج المتبنى في المدرسة إذ أن ما يؤمن به تجاه الموهوبين سوف يسيطر على قيمنا ومواقفنا تجاه منهاج ملائم لهم من خلال مراحل تطوير المنهاج ستتبع أن العديد من فلسفات المنهاج يمكن أن تسود في منهاج مخطط من أجل الموهوبين، لكن، دائرة المدرسة تحدد أية فلسفة سوف تقود عملية التطوير

3. وأما المسألة الثالثة، فتركز على اختيار الأهداف المناسبة لبيانها في تطوير منهاج الموهوبين حيث يجب أن تنبع النتائج من الأهداف النهائية للبرنامج (السرور، 2003 : 169) (باسكا، 2007 : 66).

جوانب تطوير المنهاج

النظام التعليمي هو جسم واحد له مجموعة أعضاء، وترتبط سلامة هذا الجسم بسلامة جميع أعضائه دون استثناء، وأي خلل في أي عضو من أعضائه سيؤثر في الأعضاء الأخرى ولما كان المنهاج، هو أحد أعضاء النظام التعليمي، لذا فعندما نسعى إلى تطوير المنهاج ينبغي أن نطور جميع الجوانب التي لها تأثير مباشر أو غير مباشر في ذلك المنهاج. ومن هذه الجوانب :

- 1 سياسة النظام التعليمي وفلسفته.
- 2 الإدارة التربوية.
- 3 المقررات الدراسية والأنشطة التربوية
- 4 المعلم.
- 5 أساليب تقويم النظام التعليمي
- 6 المباني المدرسية (الرشيدى وآخرون، 1999 189 -194)

أساليب تطوير المنهاج

تباينت أساليب تطوير المنهاج قديما عنها حديثا، فقد اتصفت أساليب التطوير القديمة بأنها جريئة، وعشوائية، وتعتمد على الآراء والانطباعات الشخصية دونما اهتمام بالتجريب

أما أساليب التطوير الحديثة، فقد اتسمت بالشمول، والإعداد السابق للتنفيذ، والتخطيط العلمي للتطوير، والتجريب. (الرشيدى، وآخرون . 194 -195)

ولكي تتحقق أهداف البرنامج يقترح ما يلي:

- 1 تشكيل لجان من المتخصصين في المجالات الدراسية المختلفة لإعداد مناهج الموهوبين
2. أن يشارك في كل لجنة واحد على الأقل من المتخصصين في أساليب رعاية الموهوبين
- 3 أن تشرف هذه اللجان بالإضافة إلى وضع المناهج على وضع لشروط الواجب توافرها في الكتاب المدرسي للموهوبين

4. وضع دليل للمعلم في كل مجال دراسي، على أن يتضمن الدليل ما يلي

- أ. حاجات الموهوبين المختلفة من عقلية ونفسية واجتماعية.
- ب. المصادر التي يمكن للمعلم أن يرجع إليها في إعداد الأنشطة التعليمية المختلفة الصفية منها واللاصفية.
- ج. إرشادات خاصة حول كيفية تطويع المنهاج لحاجات الطلبة الموهوبين.
- د. الإمكانيات المتوفرة في البيئة من مختبرات ومكتبات ووسائل تعليمية لاستخدامها عند الضرورة
- هـ. أهم طرق التدريس التي يمكن استخدامها في تدريس الموهوبين في مختلف المواد الدراسية، مما يساعدهم على تنويع طرق تدريسهم بما يتناسب وموضوع الدرس (نذر، 1994 : 236) (Davis, 1998).

متطلبات المنهاج للطلبة الموهوبين والمتفوقين

يرى (فينكس) أن من يستطيع رسم ووضع ميدان المهم الإنساني كأساس لمنهاج يوفر برنامج تعليمي جيد دون أن يأخذ بعين الاعتبار التخصص المهني أو التحضير للتخصص الفني أو الصناعي، يبقى المنهاج ناقصاً، ومثل هذا التوجه يكون له اهتمام خاص لدى معلمي الموهوبين والأذكياء الذين يطورون كفاءة معينة في مجال واسع من مهارات ومفاهيم إن منهاج الدراسة مصمم بما هو متوفر من تنوع النظم كبية، وقد تطورت من خلال حفظ الثقافة عن طريق التراث الموروث، إذ أن الثقافة ربما تظهر من خلال تغير وتحول نظامي، ولكن هناك تحفظ، حيث إن معظم التغيرات عميقة وقاتلة، إلا أن بعض التغيرات الاستثنائية في البنية قد تؤدي إلى العجاس، وإن المعرفة الشخصية هي أساس المعرفة كلها، فالمنهاج يجب أن يلبي حاجات الأفراد الشخصية متفرين (القصاص، المتوسطين، الأذكياء) (السور، 2003 : 163-168)

يجب أن نضع انفتاحاً لكي نخلق ولكي نواجه التحديات، ولكي تنمو من أجل الأبطال الموهوبين والمتفوقين . جون ميلندهاورين (ريم، 2001 : 63)

نماذج التعليم المستخدمة بالغالب في تطوير مناهج الطلبة الموهوبين

1. نموذج الشبكة
2. تقسيم الأهداف لتعليمية
- 3 المجال المعرفي.
- 4 المجال لانفعالي
5. نموذج البناء العقلي.
- 6 نموذج السؤال
- 7 النموذج لإثرائى المدرسي
- 8 نظام التعليم لتكاملي ' نموذج العمليات للوصول بالعلم إلى المستوى الأفضل
(ملخص الفصل الثالث من كتاب - Barbra Clark - Growing Up Gifted)
(www web.ad. net)

الإطار (المجالى) والتتابع المتسلسل لبرامج الموهوبين

يشير مصطلح الإطار المجالى والتتابع المتسلسل إلى فكرة توافق الأهداف العريضة للبرنامج مع التجارب الصفية لعملية التي تمارس تطبيق. على أن النشاطات التعليمية للموهوبين في مجال معين، وفي مستوى صفي معين، متؤثر بشكل مباشر في كل المجالات والمستويات. ومن هنا كانت الحاجة ضرورية للتركيز طويل المدى على تخطيط المناهج وتطويرها ابتداء من الصف الأول، وحتى نهاية المرحلة الثانوية وتشير ((RIMM بأنه ينبغي على (المناهج الدراسي للموهوبين) أن يركز على لنقاط التالية

1. تعديل المنهاج الحالي ليتوافق مع احتياجات الموهوبين.
 - 2 تعديل مناهج أخرى مناسبة للتوافق مع احتياجات الموهوبين.
 - 3 تطوير مناهج دراسي جديد
- وهناك نزعة معروفة، تقول تطوير المنهاج الدراسي على مستوى الوحدة الدراسية الواحدة، وليس على المستوى الأوسع الذي يشمل المدرسة والمنطقة

التعليمية، ممثلاً ' قد يقوم أحد المدرسين بوضع وحدة منهاج خاصة لثمة من أعمار معينة من الطلاب الموهوبين، وإن هذا العمل ضروري وقيم، وستأخذ هذه الوحدات خصوصية معينة وستعسر، وتدرس فقط من قبل ذلك الشخص الذي صممها كما أنها ستكون غريبة، وغير منسجمة مع الوحدات الأخرى التي قام بوضعها أساتذة آخرون، وبالتالي ستكون النتيجة (تكراراً دراسياً متعباً للموهوبين في الصفوف اللاحقة).

الاعتبارات الواجب مراعاتها عند وضع الخطة الدراسية للطلبة الموهوبين

يقول المربي (ناسكا) إن ثمة اعتبارات يجب الاهتمام بها عند وضع أية خطة دراسية على مستوى المنطقة التعليمية وهي ذات صلة مباشرة بالإطار المحلي والتابع المتسلسل لبرامج الموهوبين :

- 1 ما مدى أهمية بعض المهارات والمفاهيم للمتعلمين الموهوبين؟
 - 2 إلى أي مدى يجب التوسع في تقديم تلك المهارات والمفاهيم؟
 - 3 ما محتوى المادة الجديدة التي سيتعامل الموهوبون معها؟
 - 4 ما الوقت اللازم لترح الدارسين في موضوعات معينة ذات عمق مناسب؟
 - 5 هل يتمكن جهاز التدريس من التعامل مع طبيعة ومدى المنهاج المقترح؟
- وهناك أيضاً تساؤلات وفصايا على شكل تتابع تسلسلي للأشخاص القائمين على (تطوير المناهج) كالآتي :

1. ما التحولات - التطويرية - المراحل - القدرات التي يجب أخذها بعين الاعتبار في سياق تخطيط تتابع المناهج؟
- 2 ما الأثر التراكمي المنشود لترح الطلاب الموهوبين في قضايا منهاج دراسي محدد؟
3. كيف يمكن تنظيم التجارب التعليمية عند مستويات مجردة بشكل كاف لتستوعب طاقات المتعلمين الموهوبين بشكل كامل؟
- 4 ما المحتويات والعمليات والنواتج التي يترص أن تظهر في خطة المنهاج الشامل وذلك في مراحل معينة من العملية المدرسية أي فوق 13 سنة

إن هذه التساؤلات تحمل قضايا تساعد بشكل جزري على وضع خطة برنامج شاملة، كما أنها مستفيد كثيرا في توافق أهداف البرنامج مع المورد الصفية، والمواد التدريسية والنشاطات والوحدات التعليمية (ريم، 2001، 85).

تطوير وتخطيط المنهاج

إن عملية تطوير وتخطيط المنهاج بطبيعتها عملية معقدة ومتحركة، ولبناء المنهاج الصحيح والبدء بخطة تطوير المنهاج، يجب أن يتم التعامل مع المجالات التالية.

- 1 المرحلة الأولى : لتخطيط
- 2 المرحلة الثانية : تقييم الاحتياجات.
3. المرحلة الثالثة : فرق تطوير المنهاج وحجم العمل.
4. المرحلة الرابعة : تطوير المنهاج، تبني لمنهاج، تعديله وتطويره
5. المرحلة الخامسة : الاختبار الميداني (المراجعة).
6. المرحلة السادسة : تنفيذ المنهاج الجديد
- 7 المرحلة السابعة : التقييم (السرور، 2003 168-169).

المرحلة الأولى: التخطيط

إن اختيار أهداف برامج التميز من القضايا الرئيسية في عملية التخطيط وري تكون الأهداف التالية من الأهداف المودجة لمناهج لمتميزين

- 1 تمكين الطلبة من إتقان المهارات الأساسية للقراءة والرياضيات ليكونا ملائمين لقدرات المتعلمين.
- 2 تعزيز لتفكير الناقد ولقدرة على الجدل، ويشمل هذا تعليم الطلاب طرائق الاستدلال والاستنباط والتفكير الاستقرائي وقياس وتقييم النقاش والجدل
- 3 تقديم بيئة تشجع على التفكير التشعبي للطلاب، وذلك من خلال تشجيع الطلاب على تطوير الأصالة والطلاقة والحرارة والإسهاب في عمليات تفكيرهم
- 4 تنمية لاستفسار والاستقصاء ومواقف التحدي نحو لتعلم وبذلك سيكون الطلاب قادرين على تطوير التزامهم بالتعلم كعملية طويلة المدى، وأن يتعلموا، المسؤوليات الشخصية والاجتماعية والمدنية التعليمية.

5. تطوير مهارات الكتابة والمهارات الشفوية ذات المستوى العالي، وبهذا سيصبح الطلاب واثقين من التعبير عن أفكارهم خلال المناقشات الصفية والمناقشات الجاهزية والتقارير الشفوية. وسيتعلم الطلاب مهارات الكتابة الإبداعية، ومهارات العرض، وكتابة التقرير بشكل أدبي.
 6. تطوير مهارات البحث وطرقه، ليفهم الطلاب الطريقة العلمية وتطبيقها على كل مجالات البحث والاستقصاء.
 7. تطوير المهتم لأنظمة المعرفة والأفكار الرئيسية والقضايا والمشكلات التي تشكل إطارا للعالم الخارجي، ليصبح الطلبة قادرين على ربط الأفكار مع بعضها عبر مجالات الدراسة.
 8. تنمية وتطوير فهم الذات، ليصبح الطلبة قادرين على فهم نقاط القوة والضعف لديهم في الينيات المختلفة.
 9. تسهيل الفرص للتعلم خارج نطاق المدرسة، وبهذا يصبح الطلاب قادرين على الوصول إلى القوائد التربوية التي تقدمها المصادر المتوفرة خارج البيئة المدرسية
 10. تعزيز فرص التطوير والتخطيط للمستقبل، ليصبح الطلاب قادرين على تطوير الأهداف، وتطبيق الهيكل التنظيمي على مهمات تطوير الحياة في المستقبل
- وتتطلب مثل هذه الأهداف أن تترجم إلى فعاليات يمس قياسها، والتي من شأنها أن تصبح نقطة لتركيز لنظام ولادة المنهاج، ويمكن تشكيل وبناء الأهداف الخاصة للمعلمين والمتعلمين، طالما أن التغيير السلوكي مطلوب لكليهما من أجل التعامل مع الأهداف الموضوعية. (السرور، 2003، 170-171).
- ويجب الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المظاهر الضرورية في تخطيط المنهاج التعليمية ذلك أن بعض الاعتبارات مثل حجم المجتمع ونوعيته، بما في ذلك القيم والاتجاهات السائدة فيه، والمستويات التعليمية العامة، ونوع القيادة السياسية والاجتماعية، كل ذلك يؤثر على مقدار ما يبذل من جهود لتوفير برامج للموهوبين من أفراد هذا المجتمع (منصور والتويجري، 2000 105-106)

المرحلة الثانية: تقييم الاحتياجات

ويشمل ذلك الحاجات الآتية

1. الحاجة إلى برامج خاصة
2. الحاجة لبرامج شاملة حسب مستويات المرحلة
3. الحاجة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة.
4. الحاجة للدعم المادي
5. الحاجة لتطوير المناهج.
6. الحاجة لمواد تعليمية مناسبة
7. الحاجة لمزيد من البحث.
8. الحاجة لبرامج لتطبيق
9. الحاجة للاستمرار في اجراءات البحث ومقاييسه.
10. الحاجة للاستمرار في إيجاد برنامج تعليمي ومصادر تركز على احتياجات الطلاب

11. الحاجة لمعيار ثابت يتم اختياره من أجل اختيار المعلمين المتميزين

12. الحاجة إلى دعم فلسفي ونفسي من الأشخاص ذوي الخبرة

وتقييم الاحتياجات هنا، يجب إجراؤه على المستوى المحلي من أجل تحديد ما هو الموجود حالياً في مناهج المتميزين وما هي الحاجة لأن يكون موجوداً في مناهجهم، ويتم ذلك من خلال توجيه الأسئلة للمعلمين والطلاب والأهالي وآخرون لتحديد احتياجات الطلاب

من أجل التخطيط لمناهج خاصة فعالة للمتميزين، يجب على المدارس أن تتفهم الاحتياجات الخاصة لطلابها وأن الطلاب المتميزين يكونون بحاجة إلى

1. نشاطات تمكنهم من التعامل معرفياً ووجدانياً مع مستويات متعددة من الأفكار والأحاسيس.

2. إتاحة فرص للإنتاج الشعبي
3. التعرض للتحدي في العمل الجماعي والعمل الفردي.
4. مناقشات بين لأقران.
5. تنوع الخبرات التي تعزز فهم القيم الإنسانية
6. الفرصة لرؤية العلاقات المتداخلة في كل أجزاء المعرفة.
7. تعلم مسافات خاصة ذات علاقة في مجالات القوة والاهتمام لدى الطلبة والتي من شأنها أن تحترق عمق المحتوى وتسرع السير فيه.
8. مزيد من التعرض لمجالات حديثة وتعلمها خارج نطاق المدرسة
9. فرص لتطبيق قدراتهم على المشاكل الحقيقية في عالم الإنتاج
10. تعلم مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والبحث وحل المشكلات ومواجهة ما هو غير عادي وصنع القرار والقيادة (السرور، 2003 :171-173).

وجهات النظر حول احتياجات الميدان

أجريت تقييمات متعددة على ضوء الحاجات الوطنية في ميدان رعاية الموهوبين، وكان من نتائجها إيجاد مجموعة من المعايير التي يجب أن يراعيها البرنامج المطور هذه العاية، فقد تم دمج هذه المعايير مع متطلبات حاجات المناطق لاستعمالها في عملية تطوير البرنامج الخاص بالطلبة الموهوبين.

وقد فترصت الدراسات الحديثة بخصوص المجالات الأساسية الواجب اعتمادها عند تطوير البرنامج الخاص بالطلبة الموهوبين، ويكون ذلك خلال القوانين (Van Tassel-Basa, 2004) وفي الوقت نفسه يعمل الجامعيون على تحديد المجالات المطلوبة لتوفير برامج تساهم في تخريج الطلبة الموهوبين، وتحديد الجهد الذي يتطلب استغلال قدرات الطلبة الموهوبين وطاقاتهم المعتمدة على البحث العلمي (ياسين، 2001 :65).

ومن خلال دمج الحاجات الأساسية للطلبة الموهوبين مع هذه المصادر، تم التعرف على مجموعة من الإجراءات التي يمكن أن تساعد في ذلك، وهي

1. إجراءات عادلة ومنصفة

2. خيارات مثالية في البرنامج لتطبيقها.
 3. برامج وخدمات للموهوبين
 4. برامج شاملة وموضوعية عبر مستويات متدرجة
 5. استراتيجيات تصميم المناهج وتطويره
 6. مواد تعليمية صالحة للطلبة
 7. تجهيز القوى البشرية في مستويات قبل التحرح أو مستويات متخرجة
 8. دعم مادي متزايد
- ويجب أن يتم تقييم الحاجات على المستوى المحلي أولاً، من أجل تحديد ما هو متوافر حالياً في مناهج الموهوبين وما هو غير متوفر. ويمكن تحقيق هذه المهمة من خلال الحصول على تعليقات الطلبة، وأولياء الأمور، والمديرين، والمعلمين، وغير ذلك من الإيجابيات والسلبيات المترتبة على تطبيق المناهج في عملية التعلم والتعليم. وكيف يمكن عمل تقييم للحاجات، وما أهم مكوناتها
- ومن المبدأ أيضاً أن نبدأ بقائمة من الاقتراحات التي يمكن أن تقوم عمدة تقييم الحاجات ومعرفتها، والتي من بينها.
1. الحاجات التعليمية التي من الممكن أن تصبح من مسؤولياتنا، وذلك بناءً على خصائص الموهوبين في هذه المنطقة.
 2. الفجوات الموجودة في برامجنا الحالية، والتي يجب توضيحها من أجل الاستجابة لحاجات الطلبة الموهوبين.
 3. المساعدة لتقبة التي يمكن أن نحتاجها من أجل تطوير وتطبيق توجيهات جيدة وجديدة في المناهج (باسكا، 2007 : 68).

المرحلة الثالثة: تحديد المناهج، فريق التطوير وحجم العمل

ربما يكون المعلم وحده غير قادر على أن يبنى خططا تركز على مهارات الأكثر أهمية والمفاهيم في حقل معين. ولذلك كان لا بد من وجود فريق لعمل المناهج وأن مثل هذا المناهج القائم على عمل الفريق يسمح بإظهار نقاط القوة عند كل عضو من أعضاء الفريق، وقد يشتمل هذا على المعلمين الجيدين الذي يعرفون ما هو ناجح

للمتميزين في غرفة الصف. وقد يضم أيضاً أساتذة في الجامعات كخبراء في محتوى المنهاج، وهم الذين يعرفون حقل تخصصهم في البحث والاستقصاء، ويكونون مهتمين بإجراء الأبحاث فيها، وباستطاعتهم تقديم أفكار رئيسية ومفاهيم من شأنها أن تشكل بنية المنهاج. وهناك نهج آخر، إذ يكون أحد التربويين في المنطقة التعليمية هو قائداً للمنهاج، ويقوم المستشارون من الخارج بالمشاركة في مراحل معينة من العملية. ويفصل هذا النموذج عندما يكون تركيز عمل المنهاج على التخطيط أكثر من وضع المنهاج (كتابته)، ويكون النقاش والتداول هو

الطريقة التي يسير عليها عمل الفريق. وفيما يتعلق بحجم العمل، فمن المهم أخذ عدة عوامل بالاعتبار مثل الزمن، تخصصات المصادر، الاستعداد للتغيير. اعتبارات نهائية

لا بد من وجود العديد من العوامل التي يجب الأخذ بها عند اتخاذ القرار المناسب بشأن الجهود المبذولة في عملية تطوير المنهاج، من مثل، الوقت، وتوفير المصادر، والاستعداد للتغيير. وكما هو معلوم، فإن عملية تطوير المنهاج تحتاج إلى عمل جاد ووقت طويل من قبل مجموعة من الأفراد يؤمنون بأن تطوير المنهاج قوي للطلبة الموهوبين يمكن أن يكون له نتائج مفيدة جداً (باسكا، 2007، 74).

الوقت

إن عملية استثمار الوقت تعتبر في غاية الأهمية بالنسبة لأعضاء فريق التطوير جميعهم، من أجل إيجاد نموذج حيوي يؤدي إلى تنمية وتحسين قدرات الطلبة وعلى مطوري المنهاج أن يبرمجوا الوقت المحدد لعملية التطوير والتعديل وتطبيق المنهاج بكل دقة، بحيث تستمر عملية التعليم في المدارس دون عقبات. كما أن على مؤسس المنهاج أن يحدد برنامجاً مناسباً يوازن بين الحاجة الحالية وبين الحاجات المستقبلية. ويجب تحديد وقت الأعمال الخاصة بتطوير المنهاج حتى يمكن تنفيذ كل الأمور المتعلقة به، من حيث الكتابات، والمراجعات، والتوصيات، بينما يتم تحديد تقييدات الدعم من المنطقة لإنجاح عملية التطوير.

تحديد المصادر

وتعتبر عملية تحديد المصادر المتاحة في تطوير المنهاج من الأمور المهمة حيث إن معرفة المصادر البشرية والمادية المتوفرة ما بين ثلاث إلى خمس سنوات من الأمور الضرورية للقيام بمهام تطوير المنهاج ضمن الوقت المحدد. إضافة إلى معرفة ما خصصته المنطقة من ميزانية وإمكانات ضرورية لإنجاح عملية التطوير بصورة محترفة، ولذلك يجب توفير الوقت المناسب لمطوري المنهاج، كما يجب الحصول على الاستشارة الصحيحة لمعرفة التكاليف في أثناء عملية التخطيط، وفي أثناء تبني وتطبيق مراحل المشروع وكتابه. ويجب توفر الميزانية الخاصة بالرواتب للعمل الإضافي، وتخصيص عمال للطباعة حتى يتم وضع دليل للمنهاج يساعد على تطبيقه بسهولة.

الاستعداد للتغيير

يعتبر الاستعداد للتغيير من القرارات المهمة التي يتم اعتمادها بشأن عملية تطوير المنهاج؛ وذلك لارتباطها المباشر بناحية إقناع القوى البشرية حيث إن عملية التغيير تحتاج من التربويين إلى العمل بجهد من أجل إقناع الآخرين بضرورة تغيير المنهاج، ونتيجة لذلك فإن بذل الجهود من أجل توضيح أهمية التغيير للمعاملين في المدارس، وتدريبهم على كيفية التطبيق الصحيح لهذه التغييرات وبالتعاون مع فرق ومجموعات مختارة من المدرسة، قد يساعد على إحداث التغيير لشامل ومطلوب، من خلال جاهزية الفريق لتطبيق هذا التغيير (الشخص، 1990) (السور، 2003).

المرحلة الرابعة: تطوير المنهاج، تبني المنهاج، تصديقه وتطويره

نهج تطوير المنهاج: جمع المعلومات، التكيف، كتابة المنهاج

1. جمع المعلومات، ويشمل على ما يلي:

أ. الاتصال بدور النشر التجارية المناسبة للاستفسار والحصول على المواد التي

يعتقد بأنها مناسبة للمتميزين والقيم بمراجعتها ونقدها

ب. الاتصال بمكتبات المناهج، أو الجامعات، لوضع قائمة بالمواد الموجهة

للمتميزين

ج. الاتصال بالقائمين على برامج التميز في المؤسسات التربوية الحكومية والخاصة، والذين سيقدمون قوائم بالمنهج المطورة لديهم.

د. الحصول على مواد كعينات مطورة للتميز من شركات متخصصة بالمنهج لهذه الغاية.

هـ. مراجعة أدلة المناهج المبينة على برامج التميز

و. الاتصال على الأقل بخمسة برامج للتميز معروفة وجمع معلومات عن المناهج الفعالة المعتمدة

ز. إيجاد مجموعة من المعايير للحكم على مواد المنهج.

ح. تحديد ما يمكن أن يستخدم من جميع هذه المصادر، للمنهج ومدى حاجاته للتعديل أو الإضافة.

2. تكييف المنهج الموجود

يتم تعديل محتوى المنهج للتميز من خلال الخطوات الآتية.

أ. فحص دليل المنهج العام، من أجل معرفة لمهارات، والمعرفة المطلوبة في محتوى معين

ب. تكييف حجم وتسلسل إتقان المهارة بنسبة 30 - 50 / وذلك من خلال إعادة التنظيم حسب المهارات ذات المستوى الأعلى.

ج. تطوير معرفة إضافية ومجالات للمهارة، تكون مناسبة للتميز في مستويات متعددة.

د. دمج وتطوير المهارات العملية والعمل المستقل للتميز في كل مستوى.

هـ. التعرف على القضايا الرئيسية، لمشكلات، والأفكار التي ربما يتم التعامل معها في مستويات متعددة

و. إضافة مواد المنهج التي تكون هناك حاجة لها أو لتطويرها من خلال نهج الوحدة التعليمية

3. كتابة المنهاج وتطوير الوحدة

يمثل الجدول التالي عينة لإطار وحدات المنهاج.

بنية العنصر	السؤال الذي يجب حله
- تعليقات عامة حول استخدام الوحدة (بما في ذلك مستويات المرحلة، المهارات المطلوبة سابقاً، نوع المتعلم)	من ستكون هذه الوحدة؟؟؟
- أفكار الوحدة وأهدافها الخاصة - أهداف الوحدة العامة - نشاطات المتعلم الخاصة (بما في ذلك عينة أسئلة النقاش وعينة التمارين وأوراق الدراسة)	ما هو هدف الوحدة؟؟؟؟ ماذا سيتعلم الطلاب من هذه الوحدة؟؟؟؟ ماذا سيفعل الطلاب؟؟؟؟؟؟
- استراتيجيات التعليم السائدة - مواد رئيسة ومواد أخرى - اختبارات وأدوات تقييم ملائمة (المسح، قوائم الشطب) الخ	كيف سيتخذ المعلمون عملية التعليم؟؟ ما هي الأدوات التي يحتاجها المعلم لتمديد هذه الوحدة في غرفة الصف؟؟ كيف سيقوم المعلمون بتعليم الطلاب؟؟
- مواد الدراسة الذاتية للطلاب	ما هي مظاهر هذه الوحدة التي يستطيع لطلاب استكشافها لوحدهم؟؟؟
مراجع للطلاب ولعلمين	ما هي الكتب، الأفلام الخ التي ستزيد من فهم الطالب للموضوع؟؟؟؟
العلاقة بين الوحدة ونواحي المنهاج الأخرى	ما هو مدى ملائمة الوحدة ضمن خطة المنهاج الأشمل؟؟

كذلك بأنه عند تطوير برامج خاصة بالطلبة الموهوبين، ينبغي أن تأخذ في الاعتبار شروط، منها (صبيحي، 1992) (السور، 2003 174 - 176).

- 1 قدرات وميول واهتمامات واتجاهات ومستوى دافعية الطلبة أنفسهم
- 2 النموذج العالمي الذي سيعتمد في تطوير البرنامج المأمول.

- 3 الأساليب والاستراتيجيات التي يُمكنُ أنْ تعتمد في تطوير البرامج.
- 4 هل البيئة التعليمية والتربوية تسمح بتوظيف البرنامج التربوي المطور. وما هي متطلبات البيئة لاستخدام هذا البرنامج لمطور
- التوصيات والإرشادات لممارسي تطوير المناهج
- لتوفير النظرة النهائية لممارسين بشأن النظام المتشابك، فإن هناك مجموعة من التوصيات العملية والإرشادية مطروحة للمناقشة. وهذه التوصيات تمثل الأفكار الرئيسية من كل فصل. وتتلخص في الآتي:
1. الممارسون في مناهج الطلبة الموهوبين بحاجة إلى فهم المعايير الأساسية للتفكير في المناهج العامة وكيف تترجم إلى منتجات ومناهج ملائمة للطلبة الموهوبين.
- 2 فهم عملية تصميم المناهج وأهميتها الأساسية في التخطيط للمناهج
- 3 إدراك أهمية عملية تطوير المناهج كحقة مستمرة وتابعة لمهام قيادة المنطقة المدرسية ودعمها
4. أن يطوروا أطراً لعمل المناهج من الروضة وحتى الصف الثاني عشر، بما في ذلك تحديد مدى المحتوى، وخطط التعلم الفردية، ووحدات التعليم
- 5 أن يفهموا العمليات الأساسية للتمييز بين الطلبة الموهوبين وطلبة العاديين.
6. تسهيل وتطوير مناهج الطلبة الموهوبين في محتوى الرئيس، والتي تنبأ المدرسة
7. تطبيق استراتيجيات لتشمل مجالات جميعها غير الرئيسية في المناهج والمخصصة للموهوبين.
- 8 التركيز على تطوير المناهج وضم المجموعات الخاصة من الطلبة الموهوبين
- 9 أن يعتمدوا توفير الفرص لتطوير الطلبة الموهوبين والاستفادة من المهارات الإبداعية المتوافرة.
- 10 اختيار التكنولوجيا الحديثة والماسبة لتحسين العملية التعليمية.
- 11 اعتبار التفاعل الديناميكي للمناهج مع التعليم واثراً لأنماط التعليمية على تعليم الموهوبين

- 12 ضمان أن لدى المعلمين تحكم تام في العمليات الإدارية التعليمية
- 13 ضمان أن مكتسبات تعليم الطلبة الموهوبين تقيّمها واستعمالها في تمثيل مناهجهم، ومراجعة المناهج الموجودة، وتصميم المناهج الجديدة.
- 14 إدراك أهمية القيادة التعليمية في سياق إدارة برنامج الطلبة الموهوبين (ياسكا، 2007 : 43).

متطلبات تطوير المنهاج

يحتاج تطوير منهاج الموهوبين الى الكثير من الوقت والجهد ولصادر اذا ما أردنا الوصول لمنهاج يحز يناسب المدرسة والمنطقة التعليمية ، ويتم بناء منهاج الموهوبين على أساس شخصي يمكن المعلمين بحرية العمل لإعجاح التطبيق ، وليس بالضرورة أن لا تكون جواب التطوير موجودة في البداية ، ولكن يجب إيجاد مصادر متنوعة للمنهاج الجديد لا توجد في مصادر المنهاج الموجود.

- من الناحية الإجرائية يتطلب تطوير منهاج الموهوبين بحيث يصبح ملائماً ما يلي
1. الاتصال مع الناشرين الناصيين بشأن نصوص منهاج الدراسية، والمراجعة والنقد، من اجل الحصول على مواد وموضوعات تعتبر ملائمة للطلبة الموهوبين
2. البحث عبر شبكة الانترنت عن مواد ملائمة للمنهاج، والتي أثبتت كفاءتها مع المتعلمين الموهوبين في مناطق أخرى.
3. الاتصال مع المستشارين وأولياء الأمور الموهوبين القادرين على توفير قوائم وموضوعات من اجل تطوير المنهاج في ولاياتهم من خلال المشاريع الخاصة أو الجهود التي يمكن بذلها على مستوى المنطقة أو الولاية
4. الاتفاق على شراء عينات من المواد المطورة للطلبة الموهوبين من شركات مختصة بتطوير منهاج لهذه الفئة من المتعلمين.
5. اختيار بعض المناهج بعد مراجعتها، من مثل Junior Great Books
Man, A course of study ,Philosophy for Children
6. التعرف إلى مجموعة من المناهج المستخدمة عبر الدولة، والتعرف إلى البرامج المقدمة فيها، بمحدود خمسة برامج على الأقل. بعد ذلك يمكن جمع الأفكار عن المناهج الفعالة والاستفادة منها.

- 7 استعمال مجموعة من المعايير المحددة مسبقاً للحكم على مدى ملائمة مواد المنهاج للطلبة الموهوبين، والتأكد من تحقيق كل مما يلي .
- أ تصميم المنهاج بشكل جيد وأن أهداف المنهاج واضحة وما النتائج المتوقعة؟ وأن الأنشطة والاستراتيجيات وطرق التقييم ترتبط جميعاً مع بعضها
- ب أن موضوعات المنهاج نموذجية ومنسبة.
- ج أن المنهاج مميز للطلبة الموهوبين.
- 8 تحديد ما يمكن أن يكون مقيداً من هذه المصادر، وتوضيح ما يحتاجه البرنامج من دعم
- 9 تقييم المنهاج والمعايير الخاصة بالمنطق، لرؤية ما إذا كانت مكونات المنهاج تقدم بكفاءة للطلبة الموهوبين (باسكا، 2007 ، 89).

التطور المهني

يعتبر التطوير المهني مسألة ضرورية لنجاح عملية تطوير المنهاج إذا أن تطوير منهاج يوضع على الرف أو يتم تجاهله يعتبر مصيبة للوقت والمصادر ولا قيمة له وهكذا، فإنه يجب استثمار الوقت بشكل كبير في عملية تكوير المنهاج والعمل على ذلك من خلال تدريب القوى البشرية على المنهاج الجديد، من أجل تحسين التوقعات بخصوص تطبيقه في الميدان.

كما يجب أن تتم عملية التطوير المهني على شكل فقرات مبدئية، ويجب تحديد خطة لتطبيق عملية التطوير بشكل دقيق، كما تم إعدادها من قبل فرق تطوير المنهاج، والتي تم اختبارها ميدانياً، مع توفير الأدوات المسهلة لعملية التطبيق في الميدان. ويجب أيضاً تحديد فترة زمنية مناسبة من أجل التطبيق والتأكد من نجاح هذا التوجه إضافة إلى أنه يجب أن تركز الجلسات التابعة لعملية التطبيق والتي تستمر لمدة ثلاثة أشهر، على نقاط القوة ونقاط الضعف في المنهاج وأخيراً يجب الأخذ بعين الاعتبار المشاهدات الصعبة. وبهذه الطريقة تكون ديماميكية الصف جزءاً مهماً من عملية التقييم، والتأكد من كفاءة المنهاج المطور (باسكا، 2007 ، 72).

المرحلة الخامسة: الاختبار الميداني للمنهاج

هناك فرق بين ما يتوقع عادة من المنهاج أن يحققه، وبين ما يتم تنفيذه. ولذلك فإن مرحلة الاختبار الميداني تعطي المجال للمعلمين والملاحظين من الخارج الفرصة لمراقبة استخدام منهاج جديد بطريقة منظمة، وهنا يأتي دور التغذية الراجعة. لس يكتبون منهاج، إذ يقومون من خلالها بالتعديل والمراجعة (السرو، 2003، ص: 177)

اختبار المنهاج

إذا كنا نبني منهاجاً رمزياً، أو نبنى منهاجاً موجوداً، أو أوجدنا منهاجاً جديداً، فإن المراحل الثلاثية للتجارب، الإرشادات، والاختبارات الميدانية تعتبر عمليات مهمة لاتخاذها. وعلى العموم هناك قفزة في الثقة تحدث مع تطوير منهاج ما، فمن المفترض أن المعلمين يستطيعون تنفيذ المنهاج ويستعملون بكفاءة في حجرة الصف. وبما أنه بالعادة توجد فجوة كبيرة بين المنهاج المطور والمنهاج الموجود أصلاً، لذلك يحتاج الأمر ويتطلب تقييماً دقيقاً لنتائج المنهاج، بحيث تسمح مرحلة الاختبار والتقييم للمعلمين بمراقبة المنهاج الجديد بطريقة منظمة، ومعرفة الثغرات الموجودة فيه (باسكا، 2007 : 72).

المرحلة السادسة: تنفيذ المنهاج

وبعد تنفيذ المنهاج من أكثر مراحل تطوير المنهاج تعقيداً، لأنه يتضمن ترجمة الأفكار من مادة مكتوبة إلى عمل داخل غرفة الصف، وتحويل أفكار وسلوكيات الأمداد إلى نماذج خاصة بهم، وإحراز هذه التطور في فترة معقولة من الزمن.

وفيما يأتي بعض القضايا الرئيسة في عملية تنفيذ المنهاج.

1. وحدة التحليل

أ. في أي مستوى من مستويات المرحلة؟

ب. في أي مجال من مجالات المحتوى؟

2. فهم التغيير

أ. ما هو مناخ المدرسة؟

ب كيف سيستجيب الأفراد؟

3. تقييم قدرات الطاقم (الهيئة)

أ. من هم المعلمون القادرون على التنفيذ؟

ب. من هم المديرون الذين يقبلون تحمل المسؤولية؟

ج. من الذي سيقوم بالتدريب؟

4. تطوير الطاقم والابتكار

أ. ما هي التغييرات المطلوبة من الهيئة (الطاقم) لتنفيذ البرنامج فيما يتعلق بالمعرفة، المهارات والمواقف؟

ب. ما هو نوع التدريب الذي سييسل التغيير؟

5. اختيار المواد الإضافية

أ. ما هي أنواع هذه المواد؟

ب. ما هي المعايير المعتمدة من أجل الاختيار؟

6. تسلسل العملية من أجل زيادة النجاح إلى الحد الأقصى

أ. هل يفهم المعلمون الأهداف والوسائل بشكل متعادل؟

ب. هل هناك خطة للتنفيذ؟ (السرور، 2003، 177-178).

المرحلة السابعة: التقييم

تعتبر عملية تقييم المنهاج الجديد مهمة حيث إنها توفر البيانات المجمعة من الطلبة والمعلمين عن كفاءة الخصاص والوحدات، وكذلك تحليل مكتسبات الطلبة، إضافة إلى توفيرها صورة واضحة عما يصلح أو لا يصلح في تطبيق المنهاج (باسكا، 2007: 65). كما إن إجراء الاختيار ميدانياً للمنهاج من الطرائق الممتارة للتأكيد على فعالية المنهاج كمرحلة سابقة لعملية تنفيذ المنهاج، إلا أن هذا لا ينفي عن عملية تقييم المنهاج بعد تنفيذه، وهذا يستدعي الإجابة على سلسلة من الأسئلة التالية

1. ماذا يجب أن يحلف من الوحدة؟

2. ماذا يجب أن يضاف للوحدة؟

3. ماذا يجب أن يغير في الوحدة؟
 4. هل وجد المتميزون في الوحدة محط اهتمام كبير لهم؟
 5. هل كانت المواد والوسائل ملائمة وفعالة؟
 6. ما هو الدليل على أن المتميزين قد اكتسبوا الكفاءة في مستوى الأعلى؟
 7. ما هي نقاط القوة؟ وما هي نقاط الضعف؟
 8. هل سيستمر المعلم في استخدام الوحدة مع المتميزين؟
- ويجب أن تقود الإجابات على هذه الأسئلة إلى مراجعة أو تعديل أو حذف لبعض الأجزاء من أجل المناهج المستقبلية.
- وهناك نهج آخر لتقييم المنهاج، وهو تبيان صلاحية المحتوى من خلال الخبراء في حقل البحث والاستقصاء، والذين هم على وعي بخصائص المتميزين الخاصة، ويتم هذا النهج من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية -
1. هل المعرفة المقدمة في مواد المنهاج أساسية في النظام الذي هو قيد الدراسة؟
 2. هل هذه المواد مفيدة ويمكن تطبيقها في البيئات التربوية التي يتواجد فيها متميزون؟
 3. هل المادة كافية بتزويد المتميزين بتطور المهارة المتقدم؟
 4. ما مدى جودة هذه الوحدات في الإعداد للمستوى التالي من المنهاج؟
 5. هل الأهداف والنشاطات ملائمة للطلاب الموهوبين أكاديمياً؟
 6. هل تحتوي المواد على حجم مناسب من النماذج المتسلسلة من أجل الاستخدام المحدد؟
 7. هل هناك تناسب منطقي وداحلي بين الوحدات؟
 8. هل أهداف الوحدة واضحة ويمكن تحقيقها من قبل الطلاب، وهل تم إعطاء النشاطات والقراءات المقترحة لها؟
 9. هل الوحدات ثرية وبشكل مناسب، المصادر والنشاطات والقراءات المقترحة؟
- وهناك نماذج متكاملة تربط بين عملية تعريف مفهوم التميز، وعملية الكشف عن المتميزين، وعملية بناء المنهاج وعملية التعليم، ولعل نموذج ونزولي من أكثرها إيصالاً لهذا اللون. (السرور، 2003 178-180)

تقييم المنهاج المكتوب

تهدف عملية التقييم إلى تطوير لبرنامج بادخال التعديلات اللازمة على عناصره المختلفة، ويعتمد التقييم على توفر معلومات عن الطلبة ومدى تقدمهم الأكاديمي ومعلومات حول مدخلات البرنامج من عاملين ومخصصات (جروان، 2004 - 2007) يوجد العديد من المبادئ الأساسية التي يجب اعتمادها لكي تستخدم لتقييم كفاءة المنهاج فاعلية؛ لبيان مدى ملائمة الخبرات المتوافرة في المنهاج لحاجات الطلبة المؤهوبين وفيما يلي قائمة بتقييم مبادئ المنهاج المستخدمة في عملية تطوير منهاج الطلبة المؤهوبين والتي يقوم بها منسق برنامج الطلبة المؤهوبين لتوضيح مدى ملائمة منتجات المنهاج لما خطط له بحيث يتم مراعاة ما يلي (بامكا، 2007 - 73).

1. الملائمة للمؤهوبين
2. التنوع والانفتاح توفير وسائل مختلفة للأجهزة.
3. التكامل والتعليم الجوهرى
4. الاستقلالية والتركيب مدى وجود بنود للتعلم الذاتى
5. النقل والعمق إمكانية نقل التعلم عبر مسافات المعرفة
6. الخيار والإبداع مدى حاجة الأنشطة عمليات إبداعية ليتم تطبيقها
7. التفاعل بين الأقران . إمكانية استفادة انطلاب المؤهوبين من بعضهم
8. فهم الذات والمجتمع ومهارات الاتصال أن يتضمن المنهج فرص لتطوير القيم الشخصية
9. التوقيت والمصادر المتعددة

نموذج في إعداد المنهاج الخاصة بالطلبة المؤهوبين

نموذج رنزولي

يتميز نموذج رنزولي للتعرف على المؤهوبين وتقديم الخدمة لهم بأنه مرن وعملي وغير مكلف وأنه مدعم بالأبحاث والدراسات ويمكن أن يطبق في المدرسة العادية ويتيح الفرصة لجميع الطلبة للاستفادة من برنامج المؤهوبين

أهداف النموذج

- 1 تقديم خدمات أعبائية ذات مستويات مختلفة لنسبة 15 - 20 / من الطلبة وهي نسبة اكبر مما يقدم عادة في المدرسة والمدرسين على البرنامج
- 2 دمج برامج الموهوبين مع ما يجري في الصف العادي وبناء قاعدة علاقات تعاونية بين المدرسين في المدرسة والمدرسين على البرنامج
- 3 التحفيز من الشعور السلي الذي يسهم عادة لدى البعض عند اختبار الموهوبين وتخفيف الانتهاء السلي لهم
- 4 تمكين نوعية البرامج الاعبائية لجميع الطلبة ومد تأثير التميز إلى جميع أطراف المدرسة (العزة، 2002، 160).

محتوى النموذج

يعد نموذج (رنزولي)، Multiple Menu Model من أشهر النماذج العالمية والتي طورت حديثاً لبناء المناهج الخاصة بالطلبة المتميزين، حيث اعتمد رنزولي في بناء نموذجها على تدرج مستويات المعرفة، ومفهوم المعرفة بحد ذاته ما هو إلا مقدمة واضحة لأي حديث عن المناهج وهناك تصنيفات عديدة للمعرفة، ومن أبرزها التصنيف الذي يجرى المعرفة إلى جزئين رئيسيين الجزء الأول، ويشمل المهارات الأساسية، وتتضمن المطلق العام والمحدد مثل الرياضيات وبرمجة الكمبيوتر ومهارات الاتصال والآخر الثاني ويتضمن مجموعات المسائل والأمور المتعلقة في مجال الفيزياء والعلوم الحياتية والفنون والتاريخ والعلوم الإنسانية والفلسفة، ويرتبط بهذه المواد موضوع التداخل أو دراسات التداخل بينها، في حين يتميز كل حقل من حقول المعرفة هذه بمهارات أساسية محددة. وأن الطريقة المثلى لبناء مناهج الطلبة المتميزين هي التي توازن بين تعميم المحتوى وتنمية المهارات

(إن نظريات المعرفة، ونظريات ومفاهيم بناء المناهج، وأهداف البرامج الخاصة بالطلبة المتميزين، كلها جميعاً تشكل الخطوط العريضة الرئيسة الأولى لإعداد المناهج). وبما أن المعرفة هي الأساس والأصل في إعداد أي مناهج تعليمي، فلا بد من الأخذ بعين الاعتبار كيفية تنظيم مستويات المعرفة الثلاثة في عملية بناء المناهج

1 المستوى الأول: ويتمثل في معرفة ماذا ؟ أي معرفة العناوين الرئيسية والمفاهيم والمصطلحات.

2. المستوى الثاني: ويتمثل في المعرفة عن . ؟ أية معرفة التفاصيل وعناصر المحتوى.

3 المستوى الثالث ويتمثل في معرفة كيف . ؟ أي المعرفة المربوطة بالتجربة والممارسة والخبرة.

وهذه المستويات الثلاثة تتسلسل باستمرار من المستوى البسيط نحو المستوى المعقد، ومسؤولية معد المنهاج أن يحدد مستوى التعقيد في المستوى الواحد، وما هي قدرات المستوى الواحد من الطلبة المحددين لتعلم المنهج الواحد، ومن هم الطلبة المشتركين في المشروع الخاص بالطلبة المتميزين، وما هو المنهاج الذي سيخدم الأهداف المرسومة لتعليمهم

وإعداد المنهاج يجب أن يركز على نوعية المعرفة وتعددتها أكثر من المهارات الأساسية إلى حد ما. وكون المعرفة تتضاعف كل عشرين شهراً تقريباً، فإن مسألة الكم مهمة في بناء المناهج في الزمن الحالي والمنهاج الجيد للطلبة المتميزين من الأمثل أن يتضمن مجالات المعرفة الرئيسة الآتية :

1 التركيز على بناء الموضوع، كأن تنظم المعرفة تحت عناوين رئيسية وتنمى هذه بدورها

2 تحت عناوين أخرى فرعية وهكذا.

3. قواعد أساسية وأساسيات في المعرفة، تتضمن المفاهيم الرئيسية والمصطلحات

4 موضوع المعرفة، ويمثل الموضوع الأصلي في مجال من مجالات محتوى المادة التعليمية، ويصلح لأن يكون وحدة تعليمية أو درسا تعليميا

5 استخدام طرائق البحث، لأن أهم هدف من أهداف تعليم الطلبة المتميزين هو تنمية اتجاهات إيجابية لدى المتعلم نحو البحث والإنتاج المعرفي.

كما يفترض في المنهاج المعد أن يكون واضحاً تماماً، فيمكن استخدامه من قبل أي معلم أو أي شخص متحمس لتعليم الطلبة المتميزين، وأن لا يقتصر تعليم المنهاج على الشخص الذي قام بإعداده فقط. ولعل أهم ما يقال هنا في مجال إعداد المناهج

الخاصة بالطلبة المتميزين، هو أن مواد المنهاج والأنشطة المرافقة يجب أن تقود الطالب في النهاية نحو الإنتاج الإبداعي (السرور، 2003، 186-188)

وأخيراً يرى المؤلف أنه من الضروري أن ننهي هذا الفصل من الكتاب بتساؤلات مهمة للتربويين والقائمين على رعاية الطلبة العاديين والموهوبين ذكرتها ((RIMM)) لعلها تكون نبراساً لهم وهي

1. أليست تربية الموهوبين مغبوبة؟

إن تربية الموهوبين تقدم التعليم المناسب للأطفال الذين يحتاجون تحدياً لقدراتهم المتميزة وينحدر هؤلاء الأطفال من كل شرائح المجتمع، ومن خلفيات اقتصادية مختلفة، والفقراء أكثر الناس حاجة لبرنامج تربية الموهوبين لأن عائلاتهم لا تستطيع أن توفر لهم فرص الإثراء التعليمي، كما أن الدخل المحدود، وضيق ذات اليد نحجم آمال الآباء المستقبلية في وصول أبنائهم إلى مستويات عالية، فإذا كان مقدراً لنا أن نحافظ على رفعة أوطاننا حيث يحقق أطفالنا فيها إنجازات متميزة، فإن واجبنا الإيمان بتربية خاصة للموهوبين، بغض النظر عن وضعهم المادي وخلفياتهم العرقية. لأن هذه التربية تقدم تحدياً من نوع خاص للطلبة والأطفال الاستثنائيين.

2. أليست الموهبة صفة ملازمة لجميع الأطفال؟

ليس المفروض أن نثبت للأطفال (كافة) مواهبهم؟ إلى حد ما نعم، فمعظم الأطفال لديهم مواهبهم الخاصة بعضهم يمتلكون ملامح شخصية جذابة وإن العرض الأساسي لبرنامج الموهوبين يتمثل بتأمين الاحتياجات الأكاديمية والإبداعية التي لا يلبّيها برنامج التعليم المدرسي العادي الحالي في المدارس مثلاً، الفريق الرياضي الذي يمارس لاعب الكرة اللامع من خلال موهبته، والدورات المستمرة التي تقام لهذا الغرض، ولكن الكاتب أو الشاعر الشاب، المبدع قلما تتوافر له صفوف إبداع مناسبة لصقل مهارته وتحسينها

كما لا تتوفر لطفل آخر دورات متقدمة في الرياضيات باعتباره طالباً موهوباً في هذا المجال المحدد من مجالات المعرفة الإنسانية وقد يشعر أمثال هؤلاء الأطفال الموهوبين بالضجر والملل لأن موهبتهم (ظلت مدفونة دون صقل أو تحسين) وحين

تتوافر بين شرائح المجتمع طاقات فريدة فائقة، فإن المجتمع مسؤول عن توفير البرامج والصفوف لتفجيرها وتطويرها كنزوة قومية وطنية.

3. لماذا يفترض هنا أن نصرف أموالاً على أطفال يمكنهم النجاح بطرائقهم الخاصة، وطاقاتهم المتميزة ؟

صحيح أن كثيراً من الأطفال الموهوبين سيعملون على التصوق بطرائقهم الخاصة وإمكاناتهم الفردية، ولكن ليس من «الظلم الفادح» أن نكبح جماحهم الطموح، ونجبرهم على اقتراض النجاح في ظل أنظمة تعمل ضدهم ؟ ولأكثر من هذا، أن كثيراً من الموهوبين لا يستطيعون النجاح بإمكانياتهم الفردية فقط، وبالتالي، فإن مواهبهم المهدورة ستكون بمثابة مأساة لهم وتبديداً وخسارة فادحة لمجتمعهم وقد أثبتت الدراسات التربوية التي تعالج قضية انتسرب المدرسي أن 9-20 ٪ من المتسربين التارئين للمدرسة هم من الطلبة الموهوبين وعالماً ما تقف المدارس حجر عثرة في وجه الموهوبين لأنها لا تصمم لهم تحديات أكاديمية خاصة بهم أصف إلى ذلك أنه عندما يشعر هؤلاء الأطفال بالصعور وضائكة الذات، فإنهم يستخدمون طاقاتهم المبدعة ومواهبهم العالية في مناح ضارة قد تصير المجتمع ليس من الحكمة إذن أن يتوفر لأولئك العجوم من الأطفال والشباب برنامج خاص يتحدى طاقاتهم؟ (ريم، 2001 83-84).

مراجع الفصل الخامس

المراجع العربية

1. بامسكا، فان ناسل، ترجمة: أبو رياش، حسين وآخرون (2007). المناهج الشامل للطلبة الموهوبين. الأردن : دار الفكر.
2. جروان، فنجي عبد الرحمن (2002) أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم، الأردن، دار الفكر.
3. الخخيمان، محمد عبد الله (1428 هـ).
4. الجمل، لمحاج، (1987) نحو منهج تربوي معاصر، لاردن، الطبعة الثانية، المؤلف
5. الخوري، توما جورج، (2002)، الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلم، الطبعة الأولى، لبنان- المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع
6. الداهري، صالح حسن (2005) سيكولوجية رعاية الموهوبين والتميزين وذوي الإحتياجات الخاصة، الأردن، دار وثل
7. الرشدي، سعد وسلامة، عبد الرحيم ويونس، سمير والعنري، يوسف، (1999)، المناهج الدراسية، الطبعة الأولى، الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع
8. ريم، سيلفيا، ترجمة: ياسين، عطف محمد (2001)، تعليم الموهوبين والمتفوقين، سورية. المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر
9. السرور، ناديا (2003) مدخل إلى تربية التميزين والموهوبين، الطبعة الرابعة، الأردن. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
10. السبادوني، السيد إبراهيم (2009) تربية الموهوبين والمتفوقين، عمان، دار الفكر
11. الشخص، عبد العزيز (1990) الطلبة الموهوبون في التعليم العام بدول الخليج العربي (أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم).
12. صبحي، تبسر (1992) مقدمة في الموهبة والإبداع، الأردن دار إشراف للتوزيع.

13. العزة، سعيد حسني، (2000)، تربية الموهوبين والمتفوقين، الطبعة الأولى، الاردن : دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار الدولية للنشر والتوزيع.
14. كنعان، عاطف (2003) برنامج فكر برنامج إثرائي للمطلبة الموهوبين والمتفوقين، الاردن دار جبهة.
- 15 منصور، عبد المجيد سيد والتويجري، محمد بن عبد المحسن، (2000)، الموهوبون آفاق الرعاية والتأهيل بين الواقعين : العربي والعالمي، الطبعة الأولى، السعودية: مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع
- 16 نذر، فاطمة عباس، (1994)، الموهوبون أماليب اكتشافهم وسبل رعايتهم في التعليم الأساسي، مكتب التربية العربي لدول الخليج
17. هندي،صباح ، عليان، هشام (1987) دراسات في المناهج والاماليب العامة، الطبعة الخامسة، الاردن : المؤلفون
- 18 السوقي، راضي (1996) إستراتيجيات التدريس الفعال (مترجم) الاردن، منشورات كلية الأميرة ثروت.
19. ياسين، عطف محمود (2001) تعليم الموهوبين والمتفوقين (مترجم) سوريا، المركز العربي للتعريب والترجمة.

المراجع الأجنبية

- 1 Davis, G., Rimm, S (1998). **Education Of The Gifted & Talented** (3rd. ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall
2. Hallahan D. & Kauffman J (2003). **Exceptional Learners Introduction to Special Education** , New York : Allyn and Bacon.
- 3 Kirk, S., Gallagher, J, & Anastasiow, N (1997). **Educating Exceptional Children** (8th. Ed.), New York. Houghton Mifflin Comp

مراجع الانترنت

1. [www weblad, net](http://www.weblad.net)

الفصل السادس

الإبداع

مقدمة

مفهوم الإبداع

العوامل المؤثرة في الإنتاجية المبدعة

قياس الإبداع

التفكير الإبداعي

تعليم التفكير الإبداعي

الاستراتيجيات المستخدمة في التدريب على الإبداع

العلاقة بين التفكير الإبداعي والذكاء

العلاقة بين التفكير الإبداعي ومهارات التعبير الكتابي

الإبداع والذكاء

الإبداع والطفل

البيئة الأسرية وتنمية الإبداع

دور المدرسة ورياض الأطفال في تنمية الإبداع

أهمية التدريب على الإبداع

عقبات التفكير الإبداعي

الاهتمام والإبداع في مرحلة ما قبل المدرسة

مراجع الفصل السادس

الفصل السادس

الإبداع

مقدمة

ارتبط مفهوم الإبداع من الناحية التاريخية بالأعمال الخارقة التي تفتن بالغموض ولا تزال المفاهيم المعلوطة تلقي بظلالها على دراسة الإبداع ومن هذه المفاهيم القول بوجود علاقة بين الإبداع والعصاب، وبين الإبداع وقوى خارقة كان التحول الكبير الذي أطلق شرارته جيلفورد في المؤتمر السنوي لرابطة علم النفس الأمريكية وكان من نتائجه تكثيف البحوث التي أحضعت مفهوم الإبداع لمهجة التجريب أما برامج التدريب الموجه لتنمية الإبداع بدأت في الثلاثينات من القرن العشرين في قطاع الصناعة وفي الخمسينات انتقلت على يد بلوم للجامعات على شكل مشروعات ومناهج ومقررات وفي السبعينات انتقلت إلى المدارس على شكل برامج لتعليم مهارات التفكير وقلما كان الناس يميزون بين الإبداع والدكاء، فما هو الإبداع؟ (هبيد، 2000).

مفهوم الإبداع (Creative)

ظهر مفهوم الإبداع كأحد محاور البحث التربوي والنفسي في أوائل الخمسينات من القرن العشرين، نتيجة التسدح في ما يسمى بالحرب الباردة وسباق الفضاء، وهذا لا ينمي أن الإبداع كمفهوم موجود منذ القدم، لذا فإن التعريفات والنظريات حول هذا المفهوم قد كثرت، وكثرت المصطلحات المرادفة له مثل ابتكار، واختراع، وأصالة، واكتشاف، وإلهام، وغيرها، على الرغم من عدم وجود نظرية متكاملة للإبداع، وعدم وجود نظرية نفسية موحدة له، إلا أن الدين كتبوا حول مفهوم الإبداع كثيرون، وكانت كتاباتهم حول أساسيات هذا المفهوم مثل العمية الإبداعية،

والإنسان لمبدع، وتنمية الإبداع، ومعوقات الإبداع، وقياس الإبداع، والتشجيع الإبداعي، وغيرها من المفاهيم الأساسية حول هذا المفهوم.

1. الإبداع لغة: ورد في لسان العرب بدع الشيء يبدعه بمعنى أنشأه، وبداه، وأبدع الشيء بمعنى اخترعه (عبيد، 2000).

2. والموسوعة الفلسفية العربية. تعرف الإبداع على أنه إنتاج شيء جديد أو صياغة عناصر موجودة بصورة جديدة في أحد المجالات كالعلوم والفنون والآداب.

3. أما الموسوعة البريطانية: الجديدة تعرف الإبداع بأنه القدرة على إيجاد شيء جديد، كحل لمشكلة ما، أو أداة جديدة، أو أثر فني أو أسلوب جديد.

4. وفي قاموس علم النفس: يعرف ريبر (Reber, 1985) للإبداع بأنه تعبير يستخدمه المختصون وغيرهم للإشارة إلى العمليات العقلية التي تؤدي إلى حلول أو أفكار أو أشكال فنية أو نظريات أو نتائج فريدة (جروان، 2002).

■ أما كالفن تايلور (Taylor, 1993) فيذكر أن جهودا كثيرة بذلت لاستيعاب مفهوم الإبداع، وأن هناك أكثر من خمسين تعريفا لهذا المفهوم، تمكن من تصنيفها ضمن ست مجموعات:

أولاً: تعريفات الجشطالت أو الإدراك

تركز هذه التعريفات على إعادة تجميع الأفكار أو إعادة البناء الكلي، ويمثل هذا الاتجاه ويرتبط حيث يعرف الإبداع على أنه تدمير جشطالت قائم لباء جشطالت أفضل.

ثانياً: تعريفات النتائج النهائي

ويمثل هذا الاتجاه شتاين، إذ يرى أن الإبداع عملية ينتج عنها عمل متميز بالجدية، تقبله جماعة في فترة زمنية معينة، لقدرته على تلبية احتياجات هذه الجماعة.

ثالثاً: تعريفات جمالية

والتركيز في هذه التعريفات حول القدرة على التعبير عن الذات وتكمس الفكرة الرئيسية في حاجة الفرد للتعبير عن احتياجاته بطريقة فريدة، ومن التعريفات التي

تتضمنها هذه المجموعة تعريف ثيرستون الذي يشير إلى أن الإبداع يمثل قدرة على تحسس المشكلات، وتعريف جزلين الذي يرى أن الإبداع عملية تغيير في الحياة الشخصية للفرد.

رابعاً: تعريفات التحليل النفسي

وينظر للإبداع بأنه محصلة تفاعل ثلاث متغيرات في شخصية الفرد وهي: الهوى، والأنا، والأنا الأعلى. ويفترض بيلارك أن جميع عمليات الإبداع متغيرات تعمل بشكل دائم في شخصية الفرد، وللوصول إلى حالة الإبداع لا بد من كبت الأنا كي تبرز على السطح محتويات الشعور وما قبل الشعور.

خامساً: تعريفات عملية التفكير الإبداعي

حيث يكون التركيز على عملية التفكير نفسها وليس على حل مشكلة، فيرى سبيرمان أن الإبداع قدرة لعقل على إدراك العلاقات بين شيئين بطريقة ينتج عنها شيء ثالث وكذلك تعريف جيلفورد الذي يرى أن الإبداع يتضمن قدراً كبيراً من العنصر الذهني أهمها الاكتشاف والتفكير التساعي (أبو جادو، 2004).

سادساً: تعريفات أخرى

وهي تلك التي يصعب إدراجها ضمن أي من التصنيفات المذكورة مثل تعريف راند الذي يرى أن الإبداع إضافة جديدة إلى المعارف المخترقة عند الإنسان، وتعريف لوبلقد الذي ينظر للإبداع باعتباره محصلة العلاقة لشخصية للفرد مع غيره ومع محيطه.

تعريف تورانس الإبداع عملية تحسس للمشكلات والوعي بمواطن الضعف والثغرات وعدم الانسجام والتقص في المعلومات، والبحث عن حلول والتبؤ، وصياغة فرضيات جديدة، واختبار الفرضيات وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى حلول جديدة باستخدام المعطيات المتوفرة أي أن تورانس يعرف الإبداع على أنه عملية تشبه خطوات البحث العلمي. الإحساس بالمشكلات والثغرات في المعلومات، وتشكيل فرضيات أو أفكار متعلقة بها، ثم اختبار هذه الفرضيات وتعديلها إلى أن يتم الوصول إلى نتائج (السور، 2003)، ويرى تورانس أن تصورنا

الايجابي للمستقبل يشكل قوى مغناطيسية، ومقدمة قوية للإبداع وهذا ما يدفعنا من وجهة نظره للأمام ويزودنا بالطاقة، نستطلع المستقبل وبرى أنه باستطاعتنا أن نؤثر فيه، وهو يحد ذاته مفهوم مهم للإنسان كونه إنساناً.

تعريف ديفز: أما ديفز Daves (2001) فيرى أن الإبداع هو نمط حياة وسمه شخصية وطريقة الإدراك العالم فالحياة الإبداعية هي عبارة عن تطوير لمواهب الفرد واستغلال قدراته باستنباط أفكار جديدة وتطوير حلول لمشكلات مستجدة

فيما يرى كل من روجرز Rogers وماسلو Maslow أن الإبداع هو عملية لتحقيق الذات وأنه ظاهرة مركبة تتفاعل فيها أربعة جوانب يعبر عنها بالرمز: (4p of Creative وهي

1 العملية الإبداعية (Process): ويهتم هذا الجانب بدراسة العمليات العقلية التي تتم أثناء الإبداع، وتتضمن عملية الإبداع مراحل أربع هي الإعداد، واحتضان أو الاختمار، والإشراق أو الإلهام، والتحقق والبرهان

2 الشخص المبدع (Person): أما هذا الجانب فيركز على دراسة خصائص وسمات الشخص المبدع، كالخصائص المعرفية ممثلة بالذكاء، والأصالة، والمرونة، ولطاقة اللفظية، وقوة البيان، والخصائص الشخصية ممثلة بسمات الانصباط لذاتي، وتحمل الغموض والقلق، والميل للمغامرة، وتفصيل المسائل المعقدة.

3. الموقف أو السياق الإبداعي (البيئة الإبداعية) (Press): يدرس هذا الجانب السياق الإبداعي الذي توفره البيئة المحيطة في نطاق الأسرة، والمدرسة، ومؤسسات المجتمع المختلفة.

4. الناتج الإبداعي (Product): ويمثل خلاصة عملية الإبداع وتفاعل جواهبها السابقة، والناتج الإبداعي هو خلاصة ما يتمخض عن الإبداع من إنجاز جديد غير مسبوق (الكساني، 2005)

أما جرون فيرى أن الابداع مزيج من القدرات و لاستعدادات والخصائص الشخصية التي اذا ما وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي الى نتائج أصيلة ومفيدة سواء بالنسبة لخبرات الفرد لسابقة أو لخبرات المؤسسة أو

المجتمع أو العالم، إذ كانت التتائج من مستوى الاختراقات الإبداعية في أحد ميادين الحياة الإنسانية. (جرون، 2002)

هذا ومن الممكن أن نوضح المعنى المحوري للإبداع بثلاثة صفات أساسية:

1. لحدثة واجدة شيء يختلف عن المألوف
 2. الفاعلية. العمل المبدع يحقق هدفا في أرض نواقع أكان ماديا أو معنويا
 3. الأخلاقية. الإبداع ينبغي أن يلتزم بالقواعد الأخلاقية فلا يستخدم مصطلح الإبداع لوصف الهدم أو الأنانية أو الخروب (كروبيلي، 2001، 10-11)
- وإذا نظرنا للإبداعية بصفاتها متجاً فيمكن تصنيفها إلى ثلاثة أصناف (كروبيلي، 2001، 11)

1. المنتجات المحسوسة مثل العمارات، جسور، الآلات، مقطوعات موسيقية.....الخ.
2. المنتجات الغير المحسوسة وضع خطط واستراتيجيات التي تستخدم في حل المشكلات
3. المنتجات المعكبة مثل الأفكار العامة والنظريات العلمية والرياضية والتأملات...الخ.

وما زال فهم عملية الإبداع ومراحلها من أكثر لقضايا الخلافية بين التربويين وعلماء النفس وطرائق التدريس، ويركز ولاس وماركسبري و (marks & berry) أن عملية الإبداع عبارة عن مراحل متباعدة تتولد أثناءها العكرة الجديدة المبدعة، وتمر بأربع مراحل (حجاري، 2006، 137).

أبعاد الإبداع

تتلخص أبعاد الإبداع فيما يلي:

1. المناخ الذي يقع فيه الإبداع

يتبنى هذا الاتجاه علماء الاجتماع وعلماء الإنسان، ويرون أن لإبداع ظاهرة اجتماعية ذات محتوى حضاري وثقافي، ويمكن النظر إلى الإبداع كشكل من أشكال

القيادية يمارس المبدع تأثيراً شخصياً واضحاً على الآخرين مثل صلاح الدين الأيوبي وغاندي وابن سينا

2. الشخص المبدع

يمثل هذا الاتجاه علماء نفس الشخصية، الذين يرون أنه يمكن التعرف على المبدعين عن طريق دراسة متغيرات الشخصية والفروقات الفردية في المجال المعرفي ومجال الدافعية

ويحاول وصف الشخص المبدع لمجالات التالية

- أ. الخصائص المعرفية: ويلخص تاردف وستيرنبرج الخصائص المعرفية العامة للمبدعين مثل الذكاء المرتفع، الأصالة، الطلاقة اللفظية، قوة البيان، الخيال الواسع
- ب. الخصائص الشخصية والدافعية مثل الرغبة في التصدي للموقف العدائية، القيام بالمخاطر الشخصية، والمثابرة، والميل للبحث والتحقيق
- ج. الخصائص التطورية.

- من المواليد الأوائل في أسرهم
- مروا بمواقف حياتية غير عادية
- خصبة ومشجعة ومنوعة
- لديهم هوايات كثيرة.

3. العملية الإبداعية

يمثل هذا الاتجاه علماء النفس لمعرفة، الذين أسرتهم فكرة الاستبصار لدى علماء الجشطالت، ركزوا دراستهم على الجوانب المتعلقة بعملية حل المشكلات، وأنماط التفكير، من الباحثين الذين وضعوا مؤلفات تعكس هذا الاتجاه كويستلر (Koestler, 1964) في كتابه فعل الإبداع وجزلي (Ghiselin, 1955) في كتبه العملية الإبداعية

4. الناتج الإبداعي

يعنى هذا الاتجاه بالناتج الإبداعي على افتراض أن العملية الإبداعية سوف تؤدي في النهاية إلى نتائج ملموسة سواء أكانت على شكل لوحة فنية أو قصيدة أو اكتشاف أو نظرية. (عبد العزيز، 2006)

العوامل المؤثرة في الإنتاجية المبدعة

بين سثيربرج (Sternberg, 1993) أن الإنتاجية المبدعة عند الأفراد تعتمد على ستة معايير أساسية هي

1. اساليب التفكير: أكد الباحثون أن لتدريب على المهارات المتمثلة بالإبداع مثل حل المشكلات، لتفكير الحر، تنظيم المعلومات لها تأثير لا تقاها الطالب المقرر للبدء في دراسات وأبحاث تنتهي بالإنتاجية المبدعة
2. الذكاء (العمليات العقلية): وتشمل الأصالة والمرونة والطلاقة المعوية والاستقلالية
3. الدافعية: وهي انفعالية الذاتية وتنبثق من إيمان الفرد بقدراته وهناك أربعة مبادئ لتحقيق المعالية الذاتية حسب رأي (Delcort, 1993) وهي إكمال المهمات والخبرات ابدئية والقدرات اللغوية وحث الإيقاظي النفسي
4. الشخصية: فالمثابرة والقيادة والحساسية للمشكلات كلها تؤثر في الإنتاجية الإبداعية.
5. المعرفة: وهي حصيلة الخبرات والمعارف السابقة التي اكتسبها الفرد
6. البيئة: ويقصد بها المناخ لأسري العامو لرعاية الوالدية التي تتسم بالإسائية ومنح الثقة والتشجيع والتفهم وكذلك النظام المدرسي الذي يشجع على الابتكار والعلاقات بين المدرسين والطلبة والرفاق.

قياس الإبداع

يأتي القياس رديما حقيقيا للإبداع فهو يقيم المبدعين، ونواتجهم الإبداعية، ويهدف إلى مساعدة الباحثين في المؤسسات التربوية والعلمية والعسكرية ومنحدي القرار على اختيار الطلبة المبدعين، للالتحاق بالبرامج التربوية المتخصصة، أو للالتحاق بالعمل لتقني وقد تعددت مقاييس الإبداع لتشمل:

1. الاختبارات.
2. قوائم تقدير الشخصية.

3. قوائم تقدير سيرة الحياة الذاتية.

4 قوائم الإدراك الابداعي. (عبد العزيز، 2006)

ومن أنواع اختبارات قياس الإبداع

أولاً: اختبار جيلفورد

لقد ربط جيلفورد بين الذكاء وبواطن الأعمال العقلية واستنتج أن ذكاء الفرد مريخ من عوامل عقلية خاصة عدده (120) قدرة تستج عن تفاعل ثلاثة ابعاد وهي :

1. العمليات (Operation): وهي الشاشات العقلية التي يقوم بها الفرد أثناء تعامله مع المعلومات البصرية، الشكلية، والسمعية واللغوية والرمزية والسلوكية وتشمل :

أ. المعرفة وهي القدرة على تحليل مود جديدة أو فهم مادة قد تم تقديمها في وقت سابق

ب. التذكر، وهو القدرة على استرجاع المعلومات المخزنة

ج. التقييم وهو القدرة على اتخاذ القرارات

د. التفسير المتقارب، وهو قدرة الفرد على إيجاد إجابة واحدة صحيحة.

هـ. التفكير المتباعد وهو قدرة الفرد على إيجاد إجابات متعددة للموقف، وهو يمثل قدرة خاصة على إيجاد حلول ابتكارية

2. المحتويات (Contents): ويقصد بها نوع المعلومات التي تنشط فيها عملية الذاكرة أو التفكير. وتشمل

أ. الأشكال: وهي نوع من المعلومات قد تكون سمعية أو بصرية أو لمسية أو حركية.

ب. الرموز، وهي معلومات مجردة لا دور فيها للمعنى مثل الأرقام والحروف.

ج. المعاني، وتتمثل في الأفكار وتشكل في شكل صورة لغوية.

د. السلوك وهو نوع من المعلومات يتمثل في سلوك الآخرين وانجهااتهم

3. النواتج (Products). وهي الطريقة التي يتم من خلالها التعامل مع المعلومات، ومعالجتها سواء أكانت أشكلاً أو رموزاً أو معاني

ويرى جيلفورد أن هناك ستة أنواع من النواتج وهي:

1. الوحدات: وهي القدرة على التعامل مع التفاصيل (أي التعامل مع كل شيء على حدة).
2. الفئات أو المعلومات: وهي الأفكار التي تتخذ أساساً لتصنيف مجموعة من الوحدات المتشابهة.
3. العلاقات: وهي الربط التي تجمع شيئين أو وحدتين كعلاقات التشابه والاختلاف.
4. الأنظمة: وهي الأنبة التي تضم ثلاثة عناصر متربطة وهي ضرورية للتفكير على مستوى عال
5. التحويلات: وهي القدرة على رؤية الأشياء بمنظور مختلف.
6. التضمين: وهي النتائج التي نتوقعها من خلال إعادة النظر في المعلومات المهارات التي يفهمها الاختبار

1. لطلاقة اللفظية: وهي القدرة على إنتاج أكبر قدر ممكن من الألفاظ بشرط أن تظهر خصائص معينة في ترتيب اللفظ. مثال كتب أكبر قدر ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف ميم
2. الطلاقة المعنوية (طلاقة المعاني): وهي القدرة على الإتيان بأكثر قدر ممكن من المترادفات أو الكلمات المخالفة في المعنى مثال هات جميع المرادفات لكلمة أسد
3. طلاقة الأشكال. وتقاس قدرة الفرد على الرسم السريع وتخيل الأشكال لعدد من المثيرات البصرية كمثل. ارسم أكبر قدر ممكن من الأشكال باستخدام مثلثات أو الدوائر.
4. الطلاقة التعبيرية وهي القدرة على الصياغة السريعة للأفكار بشكل سليم. مثال اذكر وبشكل سريع استخدامات القومضات جميعها
5. المرونة أو هي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست متوقعة مثال استخدم عيدان الكبريت لتكوين عدد معين من المربعات بإضافة أو حذف عدد معين من الأعداد.

6. الأصالة وهي البجدة والتفرد وتركز على النواتج وهي ليست مطلقة وهي القدرة على إنتاج أفكار جديدة غير مألوفة مثال اكتب عنوان قصة.
7. الإسهاب أو الإفاضة: وهي القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة
- 8 الحساسية للمشكلات : وهي الوعي بوجود مشكلات أو عناصر ضعف وتتضمن ملاحظة شاذة وسؤال حولها. مثال لماذا لاتذهبن جميع السيارات باللون الأحمر
9. التحليل. وهو تحليل الابنية الإدراكية والتصويرية إلى أجزاء بسيطة.
- 10 التركيب: وهو القدرة على تنظيم الأجزاء في كل واحد مثال إعطاء صورة للمفحوص والطلب منه توضيح بعض الأشياء الناقصة فيها.
- 11 إعادة الترتيب وهو إعادة التنظيم الإدراكي أو التصور وتنظيم وظائف الأشياء. مثال : يعطى المفحوص كلمات مثل سهام، سوسن، سهير، سوزا ويطلب منه تعكيكها لتكون كلمات جديدة مثل. رسمية، موسى، نوسا
- 12 التفسير أو الفعلة وهي القدرة على رؤية وتجاوز ما هو مباشر (عبد العزيز، 2006)

ويثالف الاختبار من مقياسين

1. الصورة اللفظية : وتتكون من سبعة أسئلة ويطلب من المفحوص أن يقوم بتحمين الإجابة الممكنة وكذلك الاسباب المحتملة أو الاستخدامات لشيء ما
2. الصورة الشكلية: وتتكون من ثلاثة أسئلة حيث يطلب من المفحوص أن يكمل صورة ماء، أو تكوين موضوعات جديدة باستخدامه للخطوط، ويصلح اختبار تورس من سن الروضة إلى سن العشرين، أما بالنسبة لزمّن تطبيق الاختبار فيستغرق حوالي 79 د ويتم التصحيح للمرونة ولأصالة والتفاصيل والطلاقة وهي تعد قدرات إبداعية مراد التعرف عليها

ثانياً: اختبار والش وكوجان

ظهرت هذه لاختبارات عام 1965 وتميزت بملاءمتها للأطفال. بالإضافة إلى سهولة استخدامها من قبل المعلمين والعاملين في مجال الإبداع

وتفسير هذه الاختبارات في اتجاهين:

1. لعب التمثيل الإيهامي
 2. التجارب المبكرة.
- وينقسم اختبار والش وكوجان خمسة اختبارات فرعية:
1. اختبار الشواهد والأمثلة، مثال سم جميع الأشياء الدائرية
 2. اختبار الاستعمالات البديلة مثال سم الطرق المختلفة التي يمكن أن تستخدم بها الخداء أو زر الملاس
 3. اختبار التشابهات : مثال ماذا يتشابه كل من القط والعار؟ أو الحليب ولحم.
 4. اختبار معنى الشكل : حيث يقدم للمفحوص قائمة بالمعاني المحتملة أو تفسر لعدد من الأشكال التي تعرض عليهم.
 5. اختبار معنى الخط : حيث يصح المفحوصين قائمة بتفسيرات لرسوم الخط بعضها رسم غير متقن ومجرد وبعضها سهل (سرور، 2002)

التفكير الإبداعي (Creative Thinking)

كما هو الحال بالنسبة للإبداع فقد تعددت تعريفات التفكير الإبداعي، فهناك من يعرفه بوصفه سمة شخصية للأشخاص المبدعين، وهناك من ينظر للإبداع على أنه عملية تتكون مجموعة من الخطوات التي يمر بها التفكير حتى يصل إلى مرحلة الإبداع، وهناك من ينظر إلى الإبداع كموقف، أي يبحث عن الظروف المساعدة على الإبداع وهناك من يعرفه على أنه نوع من الإنتاج يختص بما هو شيء جديد وفريد (Gary, 1986)، وهناك من ينظر إليه كقدرة على توليد الأفكار والانتجات الجديدة عن طريق ما يسمى بالتوليف أو إعادة تركيب، أو الصياغة للأفكار مما يؤدي إلى ظهور أفكار جديدة ومدهشة لم يسبق للفرد المرور بها (الزيات، 2001).

وهناك من ينظر للإبداع كاتجاه إيجابي لدى الفرد نحو تفكير الجديد والأشياء غير المألوفة والاستمتاع به والتعاطف معه والانفتاح على الخبرات الجديدة وتحمل الغموض، ويعد التفكير الإبداعي أحد أنواع التفكير المهمة الذي يعرف بأنه

الاستعداد والقدرة على إنتاج شيء جديد، أو أنه عملية يتحقق النتاج من خلالها أو أنه حل جديد لمشكلة ما، أو أنه تحقيق إنتاج جديد وذو قيمة من أجل المجتمع (روشكا، 1989)

والإبداع أسلوب من أساليب التفكير الموجه والمهدف، يسمى الفرد من خلاله لاكتشاف علاقات جديدة لمشكلاته، فالشيء المبدع يكون دائما جديدا مختلفا عن المؤلف ومفردا (المشرقي، 2005)، ويؤكد أبو حطب (1992) ومعرض (1995) على أن التفكير الإبداعي هو تفكير تباعدي يتضمن القدرة على تعدد الاستجابات عندما يكون هناك مؤثر، كما يشير حدس (1996) إلى أن التفكير الإبداعي هو التفكير الذي يصن من خلاله فرد إلى أفكار ونتائج جديدة لم يسبقه إليها أحد

تعريف التفكير الإبداعي

عرف ستيرنبرج Sternberg (1988)، التفكير الإبداعي بأنه تفكير يشتمل على عمليات متعددة المراحل، ويشتمل على تحديد المشكلة، وتحديد الجوانب المهمة فيها، والوصول إلى طريقة جديدة في حل هذه المشكلة.

ويعرفه اللقاني والجمل بأنه عملية عقلية يمر بها الطالب بمراحل متتابعة بهدف إنتاج أفكار جديدة لم تكن موجودة من قبل خلال تفاعله مع مواقف التعليمية المتعمقة في المباحث وتتم في مناخ يسوده الاتساق والتآلف بين مكوناته (للقاني والجمل، 1996: 73).

والتفكير الإبداعي هو قدرة الفرد على إنتاج، والذي يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة والأصالة والتداعيات البعيدة كاستجابة لفرد لمشكلة أو موقف مثير والتفكير الإبداعي هو التفكير فيم وراء الأشياء، المألوفة أو الواضحة ويتيح عنه إضافة أفكار وحلول جديدة تؤدي إلى إنتاج جديد (الشريف، 2000: 96).

مهارات التفكير الإبداعي

يذكر (وليامز) عدة جوانب أساسية يتكون منها الإبداع وهي على النحو التالي:

1. الطلاقة وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في

توليدها (الكساني، 2005). وتتكون الطلاقة من عدة أنواع هي: الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات، وطلاقة المعاني أو الطلاقة الفكرية، وطلاقة الأشكال وهي القدرة على الرسم السريع لعدد من الأمثلة، و التفصيلات، أو لتعديلات في الاستجابة لمثير بصري

2. المرونة. وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف، ومن أشكال المرونة: المرونة التلقائية، والمرونة التكيفية، ومرونة إعادة التعريف أو التخلي عن مفهوم أو علاقة قديمة لمعالجة مشكلة جديدة.

3. الأصالة: وهي تعني الجدة والتفرد، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النتائج الإبداعية كمحرك للحكم على مستوى الإبداع وتستند أساساً على اعتماد الخبرة الشخصية السابقة لفرد أساساً للحكم على نوعية نواتجه بمعنى أن الأصالة ليست صفة مطلقة، ولكنها محددة في إطار خبرة لفرد ذاتية وتختلف الأصالة عن عاملي الطلاقة والمرونة في ما يلي

أ الأصالة لا تشير إلى كمية الأفكار الإبداعية التي يعطيها الفرد بل تعتمد على قيمة ونوعية تلك الأفكار وهذا ما يميزها عن الطلاقة

ب الأصالة لا تشير إلى نفور المتعلم من تكرار تصورات أو أفكاره هو ، بل تشير إلى النفور من تكرار ما يفعله الآخرون وهذا ما يميزها عن المرونة (حجازي 2006، 30)

4. الإفاضة (التفاصيل) وهي تعني القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة أو حل لمشكلة أو لوحة من شأنها أن تساعد على تطويرها وإصائها وتنفيذها (الزيات، 1995)

5. الحساسية للمشكلات: وهي تعني الوعي بوجود مشكلات، أو حاجات، أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف ويعني ذلك أن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف (جروان، 1999 والعشوم، 2004 وجروان، 2002).

مراحل العملية الإبداعية (عملية الإبداع)

1. مرحلة الإعداد والتحضير (Preparation)

وهذه المرحلة تحدد المشكلة وتفحصها من جميع جوانبها، وتجمع المعلومات حولها، ويخصص الطلاب المبدعون حزما أكبر من الوقت لتحليل المشكلة وفهم عناصرها مثل البدء في حلها وهم أكثر إبداعا من أولئك الذين يتسرعون في حل المشاكل (حجازي، 2006 : 137).

وتلخص بأنها الخلفية المعرفية الشاملة والمتعمقة في الموضوع الذي يبدع فيه الفرد أي مراحل الإعداد المعرفي والتفاعل الإبداعي (سرور، 2003 : 229)

2. مرحلة الكمون والاحتضان (Incubation)

هي مرحلة ترتيب يتحرر فيها العقل من الكثير من الشوائب والأفكار التي لا صلة لها بالمشكلة وهي تتضمن هضمًا عقلياً شعورياً ولا شعورياً وانتصاباً لكل المعلومات والخبرات المكتسبة التي تتعلق بالمشكلة (حجازي، 2006 : 137)

وفسرها جلفورد (Guilford) بأنها حالة خوف وقلق لاشعوري وتردد بالعمل والبحث عن الحلول، وركز تورنس على عملية الاحتضان وهي من الصعب مراحل العملية الإبداعية. وتأخذ الوقت الأكثر في العملية الإبداعية (سرور، 2003 : 229)

3. مرحلة الإشراق والإلهام (Illumination)

يقصد بالإشراق تلك اللحظة التي يعتق فيها فجأة على حل أو يورد حل المشكلة التي طالما شغلت حيزاً كبيراً في لنشاط العقلي خلال مرحلتَي (الإعداد والاحتضان) أن الاستقلال في مستوى الوعد الكامل ومن مستوى اللاشعوري وقابلية الشعور الذي يتم فيه معالجة المعلومات.

إن الإشراق هو الخبرة التي تنتهي بحل اللغز الغمير والشعور بإرصادنا والتوصل للنتائج بعد معاناة ذهنية قد تطول وتقصُر (سرور، 2003 : 137).

وهذه الحالة لا يمكن التنبؤ بها وتحديدتها مسبقاً فهي تحدث في وقت ما ومكان ما لدى المرء دون سابق إنذار ووصفها الكثيرون بلحظة الإلهام وهالك من يميز بين الإشراق ودور الإلهام

الإشراق يأتي من مصادر غير المعروفة، أم لإلهام فيات من مشيرات أي يمكن تتبعها صحتة (عبد الفتاح، 2003: 14)

4. مرحلة التحقق (Verification)

من هذه المرحلة يتعين على المبدع أن يختبر الفكرة المبدعة ويعيد النظر ليرى هل الفكرة مكتملة ومفيدة، أي هي مرحلة التجريب لفكرة الجديدة (حجازي، 2006: 138) وهي مرحلة الحصول على النتائج الأصلية المرضية، وميزة المنتج الإبداعي الرصي الاجتماعي، وبينت فريمان (freeman 1997) أن العملية الإبداعية مبنية على أساس لشعور والسبب، إلا أن الأهمية تكمن بالتسويق بين الشعور والسبب، فإن فريمان ترى العملية الإبداعية تمثل مرحلة حل الاقتراحات واعتمدت فريمان في تفسيرها العملية الإبداعية على التفكير الاستبصار هو الأساس

تعليم التفكير الإبداعي

يقول ديونو (1982) إن بإمكان الجميع تحسين إبداعهم إذا ما استطاعوا تعلم القفر بخيالهم بأسلوب مبتكر وفعل ، وتحسين الإبداع ليس حكراً على المتفوقين ، فمصححو ومعدو برامج تعليم التفكير ليسوا بالضرورة أفضل المفكرين، فالإبداع هو مسألة دافعية والتزام بالتفكير كمهارة آلية ويتم التوصل من خلالها إلى أشياء جديدة وقيمة، إذا فجزء مهم من الإبداعية يرجع فضله لطريقة التفكير .

نظريات الإبداع

وضح ديفيد ولي - كوان (David and lai -kwan, 1999) إلى أن نظريات الابداع الحالية لم تغطي بعض سمات الابداع، والتي يمكن أن تساعد في تغيير آراء النظريات المتوفرة حول عملية الابداع، وأن تعطي تصورا آخر لتطور العملية الابداعية

ولذلك فقد تعددت النظريات التي تفسر عملية الابداع، وفيما يلي عرض مختصر لأشهر تلك النظريات

1. نظرية تحقيق الذات أشار بيرغ Berg (1995) إلى أن روجرز Rogers قدم بحثا دقيقا عن العلاج النفسي، وعن نظريته في الابداع مؤكدا على شخصية الفرد،

حيث حدد عوامل تسبق لابتداع من مثل: الخبرة، وقدرة الفرد على تقييم نفسه، والقدرة على فهم لعناصر والمفاهيم وقد أكد روجرز على وجود ناتج ابداعي يمكن ملاحظته، ولا بد أن يكون هذا الناتج أصيلاً لأبعد الحدود، ولا يمكن للابتداع أن يلاحظ إلا من خلال الانتاج، أو يمكن تمييزه بكلمات أو كتب، وأن هذه الابنية يجب أن تكون أصلية، هذا ولا يقتصر الابتداع على محتوى معين، وهو يرى بأنه لا يوجد فرق بين ابداع صورة أو تأليف سيمفونية، أو اختراع أدوات جديدة (جروان، 2002).

2. النظرية العنصرية: تعتبر هذه النظرية من أقدم الاتجاهات المرتبطة بالابتداع، وهي متصلة بالفكر العربي، وتتلخص في كونها تفسر الأعمال الابداعية على أساس الافتراض القائل: بأن الانسان ليس الا مخلوقاً ناقلاً للأفكار السماوية والارادة الالهية، وأنه- أي الانسان- لا يلعب دوراً مباشراً في عملية الابتداع تظهر لدى أشخاص علماء في لحظات انحاء مفاجئة، وأن المعقري يباء على هذه النظرية لديه قدرة على تجاوز حدود المعرفة الحالية وانتاج شيء جديد بخطوة جبارة واحدة اشبه ما تكون بوثبة في المجهول (جروان، 2002)

3. نظرية التحليل النفسي: يعتبر فرويد الاب الروحي لنظرية التحليل النفسي، ولقد فسّر اصحاب هذه النظرية العملية لابداعية في ضوء تصورهم العام عن شخصية الفرد، حيث يعتبرونها منبع الانشطة المختلفة، وهي مصدر الخوافز والغرائز العدوانية، لكنها تبعد عن الواقع ولا تستطيع اشباع الرغبات مما يقود الى صراع نفسي والذي هو المدخل الرئيسي لتفسير نشاط الفرد، والابتداع لدى فرويد لا يختلف كثيراً عن الاضطراب النفسي، حيث يرى ان الابتداع ينشأ عن صراع نفسي في بداية حياة الفرد (كحيلة دفاعية) لتفريغ الطاقات المكبوتة التي لا يقبلها المجتمع (حجاري، 2001)

4. نظرية القياس النفسي: أرسى قواعد هذه النظرية عالم القياس النفسي جيلفورد (Guilford)، حيث رأى ان العوامل الفعلية كالاستعداد جري رئيسي في الابتداع، الا ان العوامل الشخصية كالدافعية لها دور ايضا في العملية الابداعية، وان الابتداع لا يتوقف على الذكاء العالي وإن عملية لابتداع لدى جيلفورد Guilford

مرتبطة بنموذج البناء العقلي ثلاثي الأبعاد، والذي يركز على الاستعداد العقلي والذكاء والدافعية (معمار، 2003).

5. نظرية اوسبورن Osborn: توضح هذه النظرية أنه من أفضل الطرق للتوصل الى الحل هي توليد أكبر عدد ممكن من البدائل المختلفة، ثم يصار الى تقييمها واحدة بعد الاخرى في المرحلة التالية، وأن المشكلة هنا من النوع المحير غير الواضح والتي سيواجهها الفرد، حيث اقترح اوسبورن منهجية منتظمة للسير وفق خطوات منها (ايجاد المشكلة، وايجاد الحقائق، وايجاد الأفكار، وايجاد الحل، ثم قبول الحل) كما أن العصف الذهني، وتأجيل اصدار الحكم يعتبر أن من أهم الشروط لجناح الأفراد في استمرار التداعي الحر للأفكار، والتوصل للحلول الابداعية للمشكلات إذن توفر قائد ماهر للمجموعة (جروان، 2002)

6. النظرية السلوكية تعود هذه النظرية للعالم الأمريكي سكرن، ويرى أصحاب هذه النظرية أن الابداع يظهر نتيجة لتكون العلاقة بين المثير والاستجابة المبدعة وأن الاستجابة لمبدعة تكون نتيجة الارتباط بالتعريف، إلا أن هذه النظرية تعرضت للعديد من الانتقادات كإهمالها لشخصية الفرد كعنصر هام في عملية الابداع (معمار، 2003)

7. النظرية المعرفية: تركز هذه نظرية على العمليات الذهنية التي يتضمنها التفكير الابداعي من ادراك، وتنظيم، وتصنيف، بحث تعمل هذه العمليات من أجل انتاج شيء جديد، أو خبرة جديدة، حيث يسير التفكير الإبداعي وفق سلسلة من العمليات التي يتم من خلالها معالجة الموضوع و ربطه بعدد كبير من الخبرات المعروفة في ذاكرة المتعلم، كما تركز هذه النظرية على وظائف لدماغ، وأسلوب التفكير ومستوياته، ومن هنا فإنه يمكن تعليم الإبداع وتنميته والتدريب عليه (Eggen, 1992).

وحول نظريات السابقة الذكر يمكن ملاحظة ما يأتي أن بعض هذه النظريات يرى أن الابداع يظهر نتيجة الربط بين لمثير والاستجابة، وبعضهم يرى أن ظهور الابداع يكون نتيجة الشعور بالنقص والرغبة في تعويضه، ومن هنا يمكن التمسك على

نظرية التحليل النفسي، لأن الإبداع يظهر من خلال التفكير العميق وليس من خلال الصراع الداخلي الذي أشار إليه فرويد في نظريته

الإستراتيجيات المستخدمة في التدريب على الإبداع

استخدمت لبرامج التدريب العالمية العديد من الإستراتيجيات التعليمية وتدرسية والتدريبية والتي استخدمت فيما بعد من خلال برامج تدريبية أخرى لتسمية أنواع التفكير المختلفة والتي استخدمت في التدريب على التفكير لإبداعي ومن هذه الإستراتيجيات:

- استراتيجية اللعب المهادف المستخدمة في برنامج روابط التفكير Think Links
- استراتيجية الترميز Coding المستخدمة في برنامج القبعات الست Sex Thinking Hats
- استراتيجيات المقارنة والتخطيط Comparison and Planing المستخدمة في برنامج المفكر المتقن Master Thinker لديونو De Bono.
- استراتيجية العصف الذهني Brain Stromung المستخدمة في برنامج لحل الإبداعي للمشكلات لأوسبورن Osborn (1963)
- استراتيجية لمناقشة Discussion المستخدمة في برنامج الفلسفة للأطفال للعالم ليبمان Lipman وبرنامج تنمية التفكير لإبداعي لبيردو Beirdow
- استراتيجية التخيل Imaging
- استراتيجية التكرار Replication المستخدمة عند جنس Jenson...

والإستراتيجيات الأربعة الأخيرة (العصف الذهني والمناقشة والتخيل والتكرار) هي من أهم الإستراتيجيات المستخدمة في التدريب على التفكير الإبداعي لذا سيتم الحديث عن هذه الإستراتيجيات بشيء من التفصيل:

1. استراتيجية العصف الذهني (Brain Storming)

ويقصد به توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة، أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار،

أما عن أصل كلمة عصاف ذهبي (حمز أو إثارة أو إمطار للعقل) فإنها تقوم على تصور حل المشكلة على أنه موقف به طرفان يتحدى أحدهما الآخر، العقل البشري من جانب والمشكلة التي تتطلب الحل من جانب آخر، ولا بد للعقل من الالتفاف حول المشكلة والمطر إليها من أكثر من جانب، ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الخيل الممكنة، أما هذه الخيل فتتمثل في الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة تشبه العاصفة (Osborn , 2001).

- وهناك قواعد أساسية للعصف الذهني (لتماكر) ذكرها أوسبورن Osborn هي
- النقد المؤجل - وهذا يعني أن الحكم المضد للأفكار يجب أن يؤجل حتى وقت لاحق حتى لا نكسب أفكار الآخرين وندعهم يعبرون عنها ويشعرون بحرية لكي يعبروا عن أحاسيسهم وأفكارهم بدون تقييم.
- لترحيب بالانطلاق الحر فكلما كانت الأفكار أشمل وأوسع كان هذا أفضل
- لكم مطلوب كلما ازداد عدد الأفكار ارتفع رصيد الأفكار المفيدة.
- التركيب والتطوير عملاق يكون السعي لإحرازهما فالمشتركون بالإضافة إلى مساهمتهم في أفكار خاصة بهم يضمنون الطرق التي يمكنهم بها تحويل أفكار الآخرين إلى أفكار أكثر جودة أو كيفية إدماج فكرتين أو أكثر في فكرة أخرى أفضل (المفتي، 2000)، ويرى ديفيز Davis 1986 أن عملية التماكر (العصف الذهني) هامة لتنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى الطلاب للأسباب التالية:
- للعصف الذهني جاذبية بدئية (خدمية) حيث إن الحكم المؤجل للتفاكر ينتج المناخ الإبداعي الأساسي عندما لا يوجد نقد أو تدخل مما يخلق مناخاً حراً للجاذبية البدئية بدرجة كبيرة.
- العصف الذهني عملية بسيطة لأنه لا توجد قواعد خاصة تقيد إنتاج الفكرة ولا يوجد أي نوع من النقد أو التقييم.
- العصف الذهني عملية مسلية فعلى كل فرد أن يشارك في مناقشة الجماعة أو حل المشكلة جماعياً والفكرة هنا هي الاشتراك في الرأي أو المزج بين الأفكار الغريبة وتركيبها.
- العصف الذهني عملية علاجية كل فرد من الأفراد المشاركين في المناقشة تكون له حرية الكلام دون أن يقوم أي فرد برفض رأيه أو فكرته أو حله للمشكلة.

• التفكير عملية تدريبية: فهي طريقة هامة لاستشارة الخيال والمرونة والتدريب على التفكير الإبداعي (المفتي، 2000).

ويرى المفتي (2000) أنه من المستحيل الآن أن تظل عملية التفكير وحل المشكلات واستشراف المستقبل عملية يقوم بها مفكر بمفرده مهما كانت قدرته أو شموليته في العلم، وأصبح من المحتم أن تقوم بهذه العملية مجموعة من المفكرين في تخصصات متنوعة تعمل عقلها الجماعي في إنتاج الأفكار وإنتاج حلول متنوعة للمشكلة الواحدة وإنتاج البدائل لمواجهة التحديات المستقبلية، وهذه المجموعات من المفكرين يمكن أن نطلق عليها فرق التفكير، ويمكن أن نطلق على التفكير الذي يمارس داخل هذه المجموعات بالتفكير التعاوني والذي أقترح له التعريف التالي: إعمال العقل متضافراً مع غيره من العقول بأسلوب مهجي يتسم بالعلمية والموضوعية لإيجاد حلول متنوعة لمشكلات نتجت عن ظواهر طبيعية أو مجتمعية، أو لاستشراف المستقبل ووضع بدائل لمواجهة تحدياته واحتمالاته

وأصبح من البديهي العلم بأنه لكي نمتي التفكير لتعاوني (الجماعي) لدى المتعلم بعد أن تعود عقله ولسنوات طويلة في إطار نظام تعليمي وممارسات مفسودة داخل حجرات الدراسة على التفكير الفردي (أو المنعرد). يجب الانحياز إلى استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، وإستراتيجية التعلم في مجموعات صغيرة، وحل المشكلات عن طريق إشراك مجموعات من الطلاب في التفكير، ووضع بدائل الحلول وتنفيذها، وتقويم النتائج (المفتي 2000 ص 112)، ويلاحظ أن ما أقترحه المفتي (2000) يدخل تحت نطاق العصف الذهني، والذي يتطلب بدوره معلماً قادراً على إدارة عملية التفكير في مواقف العصف الذهني الأمر الذي يستلزم تدريب المعلمين أثناء الخدمة على كيفية استخدام إستراتيجية العصف الذهني، وكذلك إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية وكليات المعلمين لتتوافق مع التوجهات الحديثة التي تطالب بتمية التفكير الإبداعي والمهارات التدريسية اللازمة للمعلم لتنمية القدرات الإبداعية لدى طلابه

2. إستراتيجية المناقشة Discussion

هي إستراتيجية مبنية على التفاعل بين المعلم والمتعلم، عبر اشتراكهما في تحليل الأفكار ومناقشتها وتحليلها، وتوصيح الأفكار وتقبلها، وتشجيع النقد والتعبير الحر عن الأفكار (فارس، 2009).

ويمكن أن تكون في أي وقت من لحظات الموقف التعليمي (بدايته - وسطه - ونهايته) وقد تستغرقه كله

وتتميز هذه الإستراتيجية بعدة أمور منها:

- 1 تعطي المتعلم ثقة بنفسه وبقدراته
- 2 تنمي لدى المتعلم قدرات واتجاهات إيجابية مثل
 - قدرات التفكير والنقد والمناظرة
 - قدرات التقويم والإبداع والابتكار
 - احترام الرأي الآخر.
 - تثبيت المعلومات وتعزيز الاتجاهات
 - احترام العمل الجماعي، ورأي الأغلبية، والتزول على القوانين الجماعية
 - تنمية قيم الاحترام المتبادل
 - تنمي مهارات القيادة والانصال
 - تعمل على حل المشكلات مع توفير الوقت والجهد.
 - اختبار الأفكار والمعلومات والاتجاهات بشكل مستمر
 - تعديل الآراء وتطوير بنية التفكير (فارس، 2009).

3. استراتيجية التخيل

التخيل هو تدفق أفكار الفرد، أو ما يسمى بأحلام اليقظة لديه بحيث يمكنه رؤية وسماع وشم وذوق الشيء المتخيل، وهو ما يسمى بالتمثيل الذهني لخبرات الفرد السابقة وهو السبيل لمعرفة أفكاره ومشاعره يعطي الموضوع الذي يقربه نوعاً من المعلومات النمائية مماثلة لتلك التي نحصل عليها من الخبرة الحسية المباشرة لموضوع، وهذا يعني أن المعلومات النمائية التي تشتمل عليها الصورة العقلية المتخيلة تؤثر في أحكامنا وأساليب تفكيرنا بنفس المستوى الذي تؤثر فيه الخبرة الحسية المباشرة لذلك الموضوع (Thomas, 1997)

ولمعرفة آلية تعامل الأمر مع الصور المتخيلة فقد توصل كوسلين Kosslyn (2000) أن الأفراد مسحون الصور العقلية المتخيلة ويعالجونها بطريقة مشابهة لتلك الصور الفيزيائية. فقد أحضع كوسلين Kosslyn عدداً من الأفراد لمشاهدة خريطة

بسيطة بها سبعة مواقع مكانية ثم توضيحها برموز محددة عبت على كل موقع، وطلب منهم تخيل هذه الخريطة وبعد ذلك تم اختبارهم بتسمية رموز المواقع المحددة على الخريطة، فوجد أن الأفراد يقومون بمسح الصورة العقلية بحيث كان الوقت الذي يقطعه الفرد لتحديد الموقع البعيد أكثر من الوقت الذي يقطعه لتحديد موقع قريب على الخريطة، إضافة إلى ذلك فقد وجد علاقة طردية بين المساحة التي يقطعها الفرد وبين زمن المسح للصورة العقلية المتخيلة (Kosslyn, 2000).

4. استراتيجيات التكرار (Replication)

عُرفت العشرية الأخيرة من القرن العشرين بأنها عقد الدماغ decade of brain (Sousa, 2001)، إذ برز في هذا العقد نوع سمي بالتعلم المستند إلى الدماغ، وهذا من التعلم المستند إلى الدماغ يأخذ بنتائج أبحاث علماء الأعصاب، وبالتالي تطور إستراتيجيات تستند عليها وتساهم بشكل فعال بتكوين بيئة صفية غير محددة الإمكانيات وكذلك تنشئة جيل قادر على حل المشكلات المستقبلية (tracy, 2002)، وفي هذا الصدد يقول ارنولد سكيل Arnold Skabel مدير معهد أبحاث المخ Lvela في جامعة كاليفورنيا: "كان المخ يتغذى بالإبداع كي يحلّ إذ يحتوي جذع المخ Brain stem على منطقة تدعى التكوين الشبكي reticular formation خلقت لتستجيب بشكل خاص لكل ما هو جديد ومثير وتنشط التحديث الجديدة تكوين الشبكي، وتساعد على نمو الروايد لذا لا ينبغي على الناس أن يكونوا فقط فاعلين بل عليهم أن يحوّضوا التحدي" (كارتر، 2006)، ويشرح جنسون Jensen أهمية أثر الحدة والإبداع بقوله ربما يستثار الدماغ بالأشياء الجديدة استجابة لحاجة النقاء، إذ أن أداء شيء جديد يبه الجهاز الشبكي وبهذا يبدأ تطور الدماغ إذ تحمل الرسائل بواسطة الخلايا العصبية وتشجع أصالة المثيرات على تفرع الشجيرات العصبية وبهذه هذه التفرع وصلات جديدة تدعى نقاط التشابك وهذا يعني أنه بإمكان الفرد أن ينمي دماغه متى أراد ذلك من خلال نوع معين من التكرار (Jensen, 2000)، كما يقول البروفيسور ماريان ديموند Damond (1999) في كتابه شجيرات العقل السحرية إن سمك القشرة الخارجية للدماغ وعدد الشعيرات والنهايات العصبية فيها يزداد وينمو عند إثراء الدماغ ببرامج تستثيره وتحدها وإلا فإن القشرة الدماغية ستتكسّس وسيقل سمكها في المناطق

المسؤولة عن التحدي العقلي مما يجعلها غير قادرة من الناحية العضوية أي التركيبية على أداء مهمات عقلية ذات مستوى عالي، كذلك تشير الأبحاث إلى أنه يمكن أن تزيد القشرة الدماغية إلى 725% باتباع برنامج إثرائية مناسبة (عبد الحليل، 2006)، ويذكر جنسون Jensen أن التعلم بغير الدماغ من الناحية الفيزيائية فمع كل ما هو جديد من الخبرة أو إثارة أو سلوك يستطيع الدماغ أن يعيد تنظيم نفسه وتغيير شبكة التوصيل الكهروكيميائي فيه وعلى الرغم من أن العلماء غير متأكدين من كيفية حدوث ذلك إلا أنهم يقولون أنه عندما يستقل الدماغ شيئاً من أي نوع فإن ذلك ينشط عملية التواصل بين الخلية والخلية وما يساعد على ترسيخ ذلك التواصل هو عملية تكرار استقباله وتواصله بين الخلايا العصبية (Jensen 2000)، فما أن تصل بعض أنواع المثيرات للدماغ حتى تبدأ العملية ومن ثم يحزن المثير ويعالج إلى عدة مستويات وأخيراً يتم تكوين القدرات الكامنة والتي نعي أن الخبرات أو المعلومات موجودة في مكان نستطيع الدكرة فيه تنشيطها بسهولة (Jensen, 2000)، ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ (أو التعلم مع حضور للذهن) أثبتت أن للدماغ قدرة لا متناهية على الإبداع والإبتكار، وأنه يوجد في الدماغ مناطق تستثار فقط بواسطة تكرار بعض الحروف والكلمات أو الرموز (السلطي، 2004)، وتؤدي المثيرات التي يتعرض لها الدماغ إما إلى عمل شيء ما يعرف الدماغ مسبقاً كيفية أدائه (تعلم سابق) أو أن يعمل الدماغ شيئاً جديداً فإذا تكرر تعلم سابق تكون هناك فرصة جيدة لتصبح الممرات (المسارات) العصبية أكثر فعالية وتقوم بذلك من خلال التغليف الميليني المجاور للخلايا العصبية وحالما يحدث ذلك فإن الدماغ يصبح أكثر فاعلية (Jensen, 1998)، بالتعلم يحدث بالضرورة مع مرور الوقت ويعتمد كم مضي من الوقت على تغيير الخلايا العصبية، كذلك يجب تعزيز التعلم الجديد بالتكرار، وعدد مرات التكرار اللازم لتحقيق ذلك يختلف حسب قدرات الطالب أو المتعلم من واحد إلى عشرين مرة (Jensen, 1998)، وحيث إن أحد مكونات الخلايا العصبية بالدماغ هي الشعيرات العصبية كونها مهمة جداً لأنه يتم من طريقها تبادل المعلومات بين الخلايا العصبية بواسطة الناقلات العصبية، وزيادة هذه التشعبات وزيادة هذه التشعبات يسرع في عملية نقل المعلومات بين خلايا الدماغ (عبد الحليل، 2006)، أكدت بولا تيل Paula

Tallat عالمة الأعصاب أنه يجب توفير فرص التسميع (التكرار) لجعل الخلايا العصبية تومض مراراً وتكراراً بما يريد من فعاليتها وأن الأدمغة تحتاج وقتاً لكي تتمثل وتنكف مع المعلومات الجديدة (السلطي، 2004)، إقاً لا يحدث تغير في سلوك الطلاب بدون حدوث تغير محثل في التشععات الدماغية في المخ (جيسن، 2007)، وهناك الكثير من الأبحاث تشير إلى أن القشرة الدماغية تستجيب إلى النغم واللحن أكثر من استجابتها لذبذبات صوتية خام وأن خلايا الدماغ تعالج الخريطة اللحنية، وأن هذه الخريطة في الحقيقة قد تكون بالغة الأهمية للأنشطة المعرفية (Jenson, 2000)، وفي هذا لصدد فقد أشار العالم جرمال فايان Grimal fabien أن الصوت يؤثر على الخلايا وأن هناك أصوات محددة يكون لها تأثير أقوى والعجيب الذي لفت انتباه الباحثين أن أكثر الأصوات تأثيراً على خلايا الجسم هو صوت الإنسان نفسه، فبعض الترددات الصوتية تؤثر على مناطق معينة من الدماغ فتشط الخلايا وتجعلها أكثر قدرة على العمل بكفاءة وترفع من قدرة نظام المناعة لدى المريض أيضاً (Kaheel, 2007) وتؤكد سيمون Simon أن هناك أصواتاً محددة تؤثر أكثر من غيرها ويكون لها تأثير الشفاء على الأمراض وبخاصة رفع كفاءة النظام المناعي للجسم (Simon, 2001)

العلاقة بين التفكير الإبداعي والذكاء

كانت العلاقة بين الذكاء والإبداع محلاً لاهتمام كثير من الباحثين خاصة أن درجات اختبارات الذكاء والإبداع كانت مترابطة ومتلازمة إلى حد كبير (الصافي، 1997: 64) وقد ذكرت أمابيل (Amabil, 1984) أن الذكاء هو أحد عناصر القدرة الإبداعية وهو ضروري ولكنه ليس كافياً للإبداع إضافة إلى ذلك توجد عناصر ضرورية للإبداع لا يمكن أن تخمن بواسطة اختبارات الذكاء التقليدية والعلاقة بين الذكاء والإبداع ليست مطردة فلا تؤدي زيادة أحدهما إلى زيادة الآخر ولا العكس كذلك (الصافي، 1987: 66) مما سبق يتضح أن الإبداع من المهارات التي يمكن أن يكتسبها أي طالب بغض النظر عن مستوى ذكائه، وبرز هذا أيضاً ما ذكره ماتشادو في أبحاثه عن الذكاء (أن العبقرى ليس رجلاً محارقاً، ويمكن لأي رجل عادي أن يكون ذلك الرجل المحارق (علي، 2000: 10)

والذكاء طاقة كاملة، أما التفكير فهو المهارة التي من خلالها تستخدم تلك الطاقة الكامنة (حبيب، 2005، 13) والتفكير هو المهارة العقلية التي تدفع بالذكاء إلى العمل ، وقد يتحد الذكاء الرفيع بدرجة عالية من مهارة لتفكير إلا أنه من الضروري أن يحدث ذلك، إذ قد يكون الأمر على العكس من ذلك يترافق الذكاء المتواضع مع درجة عالية من مهارة التفكير (علي، 2000، 11)

العلاقة بين التفكير الإبداعي ومهارات التعبير الكتابي

إن العلاقة بين اللغة والفكرة علاقة قوية وهي تمثل علاقة جدلية يؤثر أحدهما في الآخر ويتأثر به فاللغة وسيلة أساسية لبناء المعارف والمفاهيم والأفكار وهذه وسيلة أساسية لتنمية لقدرة اللغوية لدى الفرد لقد عبر شيشرون الخطيب الروماني الشهير عن هذه العلاقة الجدلية بقوله لا يمكن لفرد أن يكون بليغاً أو لصيحاً حين يتحدث في موضوع لا يفهمه أي أن اللغة البليغة تحتاج فكراً واضحاً ومفهوماً ولذلك تعتبر العناية بالتفكير من أوليات أهداف تعليم اللغة، بل تعليم المواد الدراسية المختلفة (يونس، 2004 : 18).

وتتشابه اللغة والتفكير في أنهما يتطلبان نفس العمليات الأساسية التي يعتمدن عليها وهي القدرة على التجريد والتطوير وتكوين الفئات والمجموعات وهي قدرات استخدام اللغة والتفكير في مستوييهما العالين. وفي حقيقة القول 'إن اللغة والتفكير عملية واحدة، لقد كتب الفيلسوف الألماني كانت التفكير هو الكلام النفسي وأشار واجستون إلى أن التفكير استخدام غير صوتي للغة (يونس، 2004 : 17)

ويقول إدوارد دي بونو من الخطأ افتراض أن الشخص الضعيف في التعبير اللغوي، ضعيف بالضرورة في التفكير ولتحناح اللغة كي تجعل الآخرين يعرفون الأمر الذي تفكر به، فمن المستحيل تقييم تفكير لمرء غير القادر على استخدام اللغة للتعبير عن تفكيره وكثيراً ما يتكرر البيان والطلاقة بزي التفكير (Baron, 1990).

إن القدرة على توليد أفكار وربطها معاً بطريقة متماسكة منطقياً تنهض وبوضوح درجة ما من مهارة التفكير ، ولكن هذه القدرة في حد ذاتها لا تعدو أن تكون مهارة ربط عدد من الأفكار بعضها ببعض طبقاً لقواعد اللغة غالباً ما يكون

التفكير هزبلاً، ويعود ذلك إلى أنه لم تجر تسمية مهارة التفكير بدرجات عالية (دي بونو، 1989: 45) نلاحظ مما سبق أن مهارات اللغة لابد أن تسير جنساً إلى جنب مع مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي بشكل خاص لأن اللغة بفروعها مرتبطة ارتباطاً كبيراً، وإن لم تكن متلاصقة مع الإبداع فقد تشير مقالة سلسه ومتراپطه إلى مهارة لغوية ولكنها لا تشير بالضرورة إلى مهارة بالتفكير، وعليه أن نتطلع إلى ما يقع خلف «المهارة اللغوية»، ونسعى إلى إلقاء مهارة التفكير كذلك، فنحن لحناح إليهما معاً (دي بونو، 1989: 46)

و لكتابة هي إحدى أشكال اللغة الموثقة وكلما كانت جيدة متقنة كلما كانت مؤثرة ومثمرة، والكتابة قوالب لغوية تصب فيها الأفكار، وهذه القوالب هي التي تبرز الأفكار وتدققها وتضبطها، فالعلاقة بين التفكير والكتابة علاقة تلازمية لا وجود لواحد دون الآخر.

يقول جريعر: إن للكتابة قوة دافعة تسمى الصوت، وتكون ضمن كل جزء من مهارات عملية الكتابة ويجب أن نعطي التلاميذ المجال للكتابة من هذا الصوت الذي يطلق من دواخلهم، لأن هذا الصوت هو تفكير التلاميذ ونحياهم (حمدان، 2003: 692)

ويرى (Collins and Gentner) (1980) أن عملية الكتابة يمكن تقسيمها إلى قسمين: إنتاج الأفكار وإنتاج النص ولتحتاج العمليتان إلى المهارات التالية . تحديد الهدف، والتخطيط، والترجمة، وإعادة النظر. يركز الكاتب على أحد هذه المهارات ويغفل غيرها مؤقتاً أثناء الكتابة. ويركز هذا النموذج على أهمية ما يتم في الدماغ من إنتاج للأفكار، لأن إنتاج الأفكار يعتبر خطوة أساسية ومتطلب ضروري حتى تتم عملية إنتاج النص ونجدر الإشارة إلى أن الكتابة مجموعة عمليات عقلية، تتم في الدماغ قبل أن تكون كلمات على الورق (طيبة، 2005: 34)

الإبداع والذكاء

يعتمد الذكاء التقليدي اعتماداً كبيراً على التميز والتذكر وسرعة الإجابة، ويتطلب من بين ما يتطلبه معرفة أساسية للمفاهيم، واكتساباً فاعلاً للمعلومات

الجديدة، واتصالا سريعا للمخزون المعرفي للذاكرة، ويتطلب الإبداع من جهة أخرى إيجاد إجابات جديدة بعيدة عن الحقائق المعروفة واكتشاف حلول غير متوقعة (كرويلي، 2001 : 33)

تشير غالبية الأبحاث إلى علاقة عالية بين مستوى أداء الأفراد على اختبارات الذكاء واختبارات الإبداع إذ تكون العلاقة طردية بينها في مستويات الذكاء العادي وما دونه، وتختفي الفروق الفردية أي ما بعد (IQ=120) وهذا يؤكد أنه ليس بالضرورة أن يكون كل ذكي مبدعاً، بل بالضرورة لكل مبدع أن يتميز بالحد الأدنى من الذكاء ويؤكد ثورانس أن اختبارات الذكاء لا تكشف إلا ما نسبته 70 % في المبدعين (سرور 2003، 240)

ولكن النظريات الحديثة من هلم النيس تقول بأن الإبداع والذكاء يعملان معاً، وأشار بعض الكتاب إلى أن الموهبة الحقيقية ناتجة عن الإبداعية والذكاء معاً. وقد دلت الدراسة التي أجرتها فاكورا (FACAOARA 1985) على عينة من المهندسين أن أفراد العينة ظهروا أداء عالياً على مقياس الذكاء والإبداع في آن واحد (كرويلي، 2001 : 33). أن الإبداعية والذكاء ليسا متشابهين تماماً، وليسا مختلفين تماماً كذلك ولكلهما وجهان متفاعلان للقدر العقلية.

ويرى رينزولي (RENZULLI 1986) أن الذكاء والإبداع والدافعية مكونات فرعية لقدر عقلية عامة تسمى الموهبة، وأن وجودهما معاً (الإبداع والذكاء) في شخص يحقق مستوى عالياً من الإبداع ويجب أن يكون حد أدنى للذكاء (IQ=130) حتى تحدث الإبداعية، وبناء عليه فإنه كلما تزايد الذكاء مقترفاً من العتبة (IQ=130) فإن احتمالية الإبداع تزداد ولكن عندما يكون مستوى الذكاء أعلى من مستوى العتبة (IQ=130) فإن تزايد الذكاء ليس له أثر على الإبداعية وبعبارة أخرى لا يوجد ارتباط بين الذكاء والإبداعية في مستويات الذكاء العليا التي تزيد عن مستوى العتبة (كرويلي، 2001 : 33-35).

كما سبق ينصح أن العلاقة بين الإبداع والذكاء بقيت مثارا للجدل والتساؤل لمدة طويلة بين الباحثين إلى حد أن ستيرنبرج وأوهاوا (1999) كشف عن وجود خمس وجهات مختلفة من النظر حاولت الإجابة عن هذا السؤال. الأولى نظرت إلى الإبداع

بوصفه مكونا فرعيا للذكاء (نموذج جيلفورد لبناء العقل) واعتبرت الثانية الذكاء مكونا فرعيا للإبداع (نظرية استثمار الإبداع لستيرنبرج) وأشارت الثالثة إلى أن الإبداع والذكاء مفهومان متداخلان (نموذج الحلقات الثلاث لريزنولي) ونظرت الرابعة إلى المفهومين كوجهين لعملة واحدة (مثل تصور هسلي وريوليس) أما الخامسة فنظرت للإبداع والذكاء كمفهومين مختلفين تماما (مثل تصورات ولاش وكوجان) وقد نالت هذه التوجهات الخمسة اهتماما كبيرا من الباحثين إلا أن أكثرها شيوعا هي التي تقر باحتمال تداخل بين المفهومين في بعض الجوانب دون البعض الآخر (عامر، 2008).

تؤكد الإحصائيات أن 20٪ من أصحاب الذكاء المجرد امتلكوا النجاح بينما 80٪ من أصحاب العقل الاجتماعي، المبدع العاطفي الخبير المدرب نجاحا مارعا وهذا يعني أن ضعف العقل لا يدل فقط على ضعف الذكاء ولكن سيطرة العواطف السلبية أخطر من ضعف الذكاء لذلك فإن تطوير العقل يجب أن لا يتوجه فقط إلى زيادة الذكاء بالدرس والتعليم فقط ولكن يجب امتلاك الخبرة، الاجتماعية بامتلاك الإبداع الذي يعني امتلاك المهارات الذاتية والحكمة والظرافة والعواطف الإيجابية ومن هنا فإن النجاح حليف الأشخاص المبدعين الذين يملكون عواطف إيجابية (السعيد، 2001).

وقد ميز «جورج شوكنسميث» بين الإبداع والذكاء بتأكيد على أن الحكم على صحة أو صواب الاستجابة هو ما لمحاول أن نقيسه في الذكاء بينما الحكم على «جودة الاستجابة» أو مدى ملاءمتها وقدرتها على حل المشكلة هو ما يقيسه الإبداع (Nickerson 1999). (عامر، 2008)

ويمثل يدرج «جيلفورد» الإبداع داخل ما يسمى بالتفكير الافتراضي حيث البحث عن حل جديد ومختلف، في حين يدرج الذكاء تحت التفكير الاقتراضي حيث البحث عن حل تقليدي ومعناد. وقد بينت نتائج الدراسات أن العلاقة بين الإبداع والذكاء علاقة منحنية (كلما زاد الذكاء إلى درجة معينة تبعته زيادة ملحوظة في الإبداع) ولكن عند ارتفاع الذكاء إلى درجة أعلى من ذلك تصبح العلاقة غير متسقة فارتفاع الذكاء ليس شرطا ضروريا للإبداع وليس ضمانا كافيا لحدوثه (فرح، 1983) (عامر، 2008).

ولمزيد من توضيح معنى الإبداعية من منظور سيكولوجي في الجدول التالي مقارنة بين الذكاء والإبداع، مع تركيز على الجوانب التفكيرية في المجال المعرفي لكل من الإبداع والذكاء. (كروبي، 2001، 36-37)

جدول رقم (1)

مقارنة بين الذكاء والإبداع من منظور سيكولوجي

الحقل السيكولوجي	الذكاء	الإبداعية
المهام	اكتساب معرفة بخفايق، تكميل ما هو معروف، إنتاج أشياء صحيحة	إنتاج طرق جديدة، تعبير ما هو معروف، إنتاج أشياء مبتكرة
ان قدرات	التذكر، حل المشكلات	التفكير (الخيال)، اكتشاف المشكلات
المهارات	لتفكير التجسيمي، لحفظ	التمكير الشفهي، والتصكير الناقد
سميات التصكير	تذكر ما هو معروف، تمييز الأشياء المألوفة، إعادة تطبيق مجموعة من الأساليب	ابتكار (اختراع)، ربط بين حقول مختلفة
الخصائص لرعاية للتمكير	المنطق، الدقة، السرعة،	التمجديد، الاندهاش أو الإعجاب، لتغيير

الإبداع والطفل

إذا كان الاهتمام بالأطفال المعوقين من الناحية العقلية خليفاً بالنشأ ومفيداً، فإننا نرتكب خطأً إذ نغفل فئة أخرى من الأطفال الذين نتركهم في ليليلة إلى حد يؤدي بهم إلى اليأس. إنهم الأطفال الموهوبون وإن الاهتمام بالأطفال الموهوبين قديم جداً فقد كان «أفلاطون» يقضي باصطفاء الأطفال الموهوبين حتى في أسر لفلاحين والصناع وفي انقرن الخامس عشر أسس لسلطان محمد الفاتح مدرسة خاصة في السرايا للأطفال الأكثر قوة وجالا وذكاء وكان هدفها إنشاء أفكار رائعة في أجسام

مخوشنة وبالتالي يرفعونهم لأعلى المناصب وفي بدايات القرن التاسع عشر اتجه الاهتمام، لعام صوب الأطفال المعجزة مثلاً «غالتون» الذي كان هو في ذاته طفلاً معجزة، هو الذي شيد علم الأطفال الموهوبين جداً، فوصف طباعهم واهتم بمشأ العبقرية ونحوها (حسين، 2004)

تنمية الإبداع في الطفولة المبكرة

من خلال دراسة قامت بها حجازي (1985) أثبتت نتائج الدراسة أن الطفل في سن الثالثة لديه القدرة على الابتكار ومن هنا يجب الاهتمام بالطفل منذ الصغر لما يمتلكه من طاقة ابتكارية تحتاج إلى توجيه وتنمية حتى يستفيد بها المجتمع فالإبداع يتطور ويتضح في السنوات الأولى يتم تنمية الإبداع لدى الأطفال من خلال:

1 البيئة الأسرية

2. المدرسة (حجازي، 2006)

يتلقى الطفل في الأسرة من الخبرات ما يعده لاستجابة إيجابية أو سلبية للخبرات القادمة في حياته. إن الأسرة عنصر هام في تطوير القدرات الإبداعية إذ أن الأسرة قد توفر لأفرادها البيئة المناسبة لنقل القيم العامة وينظر للوالدين كعاملين فاعلين في عرض نماذج إبداعية أمام أطفالهم فقد يكون للوالدين أثر هدام في قمع القدرات الإبداعية وأثر فعال في الكشف عن قدرات أطفالهم وتنميتها وإبرازها والاهتمام بها وقد لاحظ (تيرمان) أن معظم المبدعين يتميزون بأسر مستقرة وبنظام أسري متكامل ويركز (ولف) على علاقة الطفل بأبيه وأبيه، فلام دور، مهما في تكوين وبناء اللغة عند الطفل (عفان، 2003)

البيئة الأسرية وتنمية الإبداع

يمكن تلخيص الأساليب الوالدية في التنشئة المشجعة على إظهار قدرات التفكير الإبداعي لدى الأبناء في ما يلي:

1 وجود علاقة ديمقراطية وجو ديمقراطي في التعامل.

2. التقليد والتفكير والإبداع والملاحظة (كمال، 2007)

3. استقرار الحياة الزوجية والتعاون
4. المساواة بين الجنسين
5. التسامح المرتبط بقوانين وأنظمة
6. منح الأطفال حرية المناسبة لممارسة التفكير الإبداعي
7. تشجيع الاكتشاف والتجريب والتخيل
8. نقل ثقة الوالدين بالأطفال وقدراتهم.
9. تدريب الأطفال على اتخاذ القرار.
10. تدريب الأطفال على ممارسة الاستقلال في أعمالهم
11. إضعاف تأثير مؤثرات الإحباط على تفكير الأطفال.
12. تخفيف الإحساس بالعزلة والقلق والخوف.
13. الدفء العاطفي والثقة والأمان (Boostrom , 1975) (عمان، 2003).

دور المدرسة ورياض الأطفال في تنمية الإبداع

إن الروضة والمدرسة توديان دوراً أساسياً في تنمية موهبة الطفل فيها يتم الاكتشاف الحقيقي للطفل الموهوب بوضع المعلمة المحكات لاكتشاف الطفل الموهوب ومن الأمور التي يجب على المدرسة ورياض الأطفال الاهتمام بها ومراعاتها لتنمية التمتع والإبداع عند الطفل:

1. الدراية بخصائص الأطفال الموهوبين.
2. التسامح والبعد عن العقاب المؤذي.
3. البعد عن المبالغة في التدليل لأنه يعودهم على الاتكالية وعدم الثقة بالنفس
4. توفير البيئة الانفعالية المستقرة من خلال:
 - أ. إظهار الاحترام والتقدير لكل التساؤلات و لا تمجهاات الخيالية غير العادية
 - ب. عدم الاستخفاف والسخرية من أفكار الأطفال .
5. عدم المغالاة في تمييط الدور الجنسي والتصنيف بحسب الجنس

6. مساعدة الطفل على التعلم من الخبرات الحافظة.
 7. الحرية في العمل والتعبير.
 8. مكافأة الطفل عندما يعبر عن فكرة جديدة أو مواجهة موقف ما بأسلوب إبداعي.
 9. تشجيع الطفل على التعبير عن مشاعره وانفعالاته وخيالاته عن طريق التمثيل والرسم والتصوير.
 10. تشجيع الطلبة على ممارسة اللعب الإيهامي.
 11. تزويد حجرة لصف بالوسائل التعليمية الهادفة.
 12. تكليف الطفل بمهام قيادية لتنمية حب الرعاية.
 13. تشجيع الطفل على ممارسة المواقف الإبداعية وعلى تحمل المسؤولية منذ الصغر.
 14. تدريب الأطفال على الحديث عن أية فكرة يفكرون فيها ومساعدتهم في توضيحها ونقلها.
 15. التأكد من العوامل الصحية وبخاصة الغذائية.
 16. تخصيص صندوق دعم مادي لأطفال الأسر الفقيرة (عامر، 2005).
- وتتطلب عملية تطوير البيئة المدرسية لتصبح بيئة إيجابية ومثيرة للإبداع لتعامل مع العناصر الآتية:
- أ. المناخ الصفّي: هنالك خصائص ينبغي توفرها في الصف. لا يحتكر المعلم معظم وقت الحصة والطالب هو محور النشاط أسئلة المعلم تتناول مهارات تفكير عليا.
 - ب. فلسفة المدرسة وأهدافها: إن المدرسة التي تسمي الإبداع هي التي توفر فرص لجميع الأطراف المرتبطة بالعملية لتربية لماقشة فلسفة التربية وأهدافها، من أجل التوصل إلى قاعدة مشتركة ينطلق منها الجميع لتحقيق أهداف واضحة يتصورها هدف تنمية الإبداع والتفكير لدى الطلبة والمعلمين.
 - ج. المناخ المدرسي العام.
 - د. مصادر التعلم وفرص اكتشاف المواهب.
 - هـ. أساليب التقييم. (عنان، 2003).

أهمية التدريب على الإبداع

لقد بدأ الاهتمام بالتدريب على الإبداع في بدايات منتصف القرن الماضي، فقد ذكر (Torrance 1960) أن مدرّس المستقبل يجب أن تصمم ليس للتعلم فقط بل للتفكير، ويركز أن الإبداع الأصل ينطلب الكثير من الأداء والكمال والصعوبة، ويستطيع أن يجعل تعليمه ممثلاً ومثيراً ويتسم بالتحدي ولكن لا نستطيع أن نجعله سهلاً. أما (آيرنر) أستاذ جامعة ستامورد، فقد نادى عام 1990 في مؤتمر (ASCD) بأهداف المدرسة الحقيقية في التسعينات، ولعل أهم الأهداف التي ذكرها تعليم التلاميذ أن يكون طرح الأفكار ممثلاً ومثيراً، وإثارة اهتمام التلاميذ في عملية التعليم، وإعطائهم خبرات من التفاعل والعمل مع المشكلات الحقيقية، وتعليم التلاميذ أن لهم شخصية خاصة مهمة ولها طابعها الخاص، والبحث دوماً عن ما هو جيد في التلميذ. (السرور، 2003: 241)

وتتلخص أهمية التدريب على الإبداع بالآتي:

1. النظر إلى الأشياء المألوفة نظرة جديدة
2. إبداع أفكار جديدة وأصيلة.
3. معالجة القضايا بطريقة أكثر مرونة
4. تقليب الفكرة بعدة وجوه
5. إطلاق الأفكار المتعلقة بالفكرة الواحدة
6. زيادة فاعلية الطلبة في معالجة ما يقدم لهم من خبرات ومواقف
7. زيادة وعيهم بما يدور حولهم
8. تمصيل المكرة ورغدها بمعلومات إضافية واسعة
9. زيادة كفاءة العمل الذهني لدى الطلبة في معالجة المواقف
10. تفعيل دور المدرسة والخبرات الصفية التعليمية
11. زيادة حيوية ونشاط الطلبة في تنظيم المواقف أو التخطيط لها. (قطامي، 2004)

عقبات التفكير الإبداعي

أشارت الدراسات المختلطة والأدب النظري إلى وجود عقبات كثيرة ومتنوعة تقف في طريق تنمية مهارات التفكير الإبداعي وربما كانت الفكرة الأولى التي يجب أن ينتبه إليها المعلمون والمدرسون والآباء هي تحديد هذه العقبات حتى يمكن التغلب عليها بمعالجة عدد تطبيق البرنامج التعليمي أو لتدريبي الذي يستهدف تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

وقد صنف الباحثان ترفنجر واساكسن (1985) عقبات التفكير الإبداعي في مجموعتين رئيسيتين.

1. العقبات الشخصية

2. العقبات الظرفية

أولاً: العقبات الشخصية

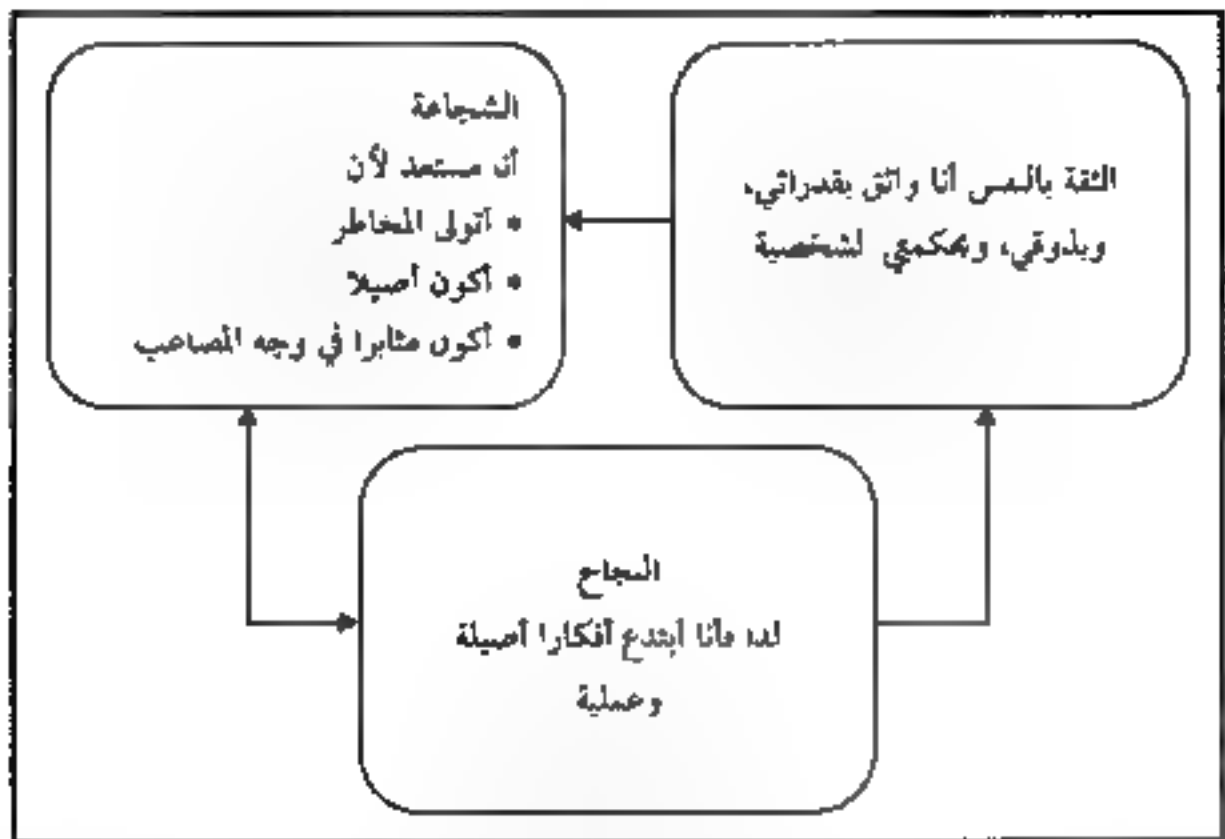
وتشمل ما يلي:

أ. ضعف الثقة بالنفس

ثقة بالنفس عامل هام بالتفكير الإبداعي لأن ضعف الثقة بالنفس يقود إلى الإحماق وتجنب لمحاورة والمواقف غير المأمونة العواقب (جروان، 2004، 86)

كما أن الثقة بالنفس حقيقة فهي معززة للذات فكما كان لديك مزيد من الأمل كنت ناجحاً أكثر، وكما كانت آمالك كبيرة جداً فإن قوة ثقة بالنفس هي قوة فريدة ومميزة حتى يحمل الفرد آمال غير معقولة، كما أن الأمل والثقة بالنفس هما مفعول مميز على اللاوعي وهو جزء من العقل له تأثير كبير على العمل الإبداعي فكما أن النوم المغاطيسي يستطيع التأثير فعليا على الشخص الذي يعالجه عن طريق الإيحاء له

"كنت أعرف أنني لا أستطيع القيام بذلك" فإذا لم يكن لديك أي أمل فسرعان ما تستسلم.



والإبداع عبارة عن حلم، ويريوي، لتسجل التاريخي للإبداع كيف أن المبدعين تلهمهم الأحلام الشخصية، ثم تدفعهم الآمال غير المعقولة. هذه هي الطريقة التي تجعل من مستقذك يأخذ شكل آمالك وطموحاتك

وقد يكون عدم الثقة بالنفس على شكل هوس خفيف مما ينتبه من نظرة الناس إليه والخوف من سرقة بعض أفكاره وأعماله والقلق والشعور بالاضطراب بشكل عام خاصة عندما يقل على مواقف الامتحانات فيكون حريصا على تحقيق التوفيق المطلوب وليس خوفا من الفشل (عامر، 2008: 99)

ب. الميل للمجازاة

وأشار بعض المفكرين إلى أن المعوقات القيمة التي ترتبط بالعادات والتقاليد والديانات والمعتقدات والموروثات وبنفسات طبيعة العصر المفهوم السائد، المفهوم المتعارف عليه، المفهوم الصحيح، هي تشير للمجازاة التي تعيق الإبداع (عامر، 2008: 104)

ولو نظرنا إلى المراهق واتجاهات القدرات الابداعية لديه سجد أنها تميل نحو الانخفاض لأنه يحاول مجارة الحياة لعملية والعلمية، الاهتمام بالتحصيل، السلوك مسلك الكبار والانصراف عن الأنشطة الابداعية التي لا تفيد في اكسابه المكانة الاجتماعية المرجوة. وفي الواقع ان جميع مراحل نمو القدرات الابداعية تتعرض لمثل هذه المؤثرات التي تعيق نموها وإن كان تأثيرها قد يكون أقوى في مرحلة المراهقة والشباب وهذا ما تشير إليه بعض الدراسات من أن هناك انحدارا أو ذبولا في قدرات الطفل الابداعية عند سن الخامسة وتأكد تورانس (TORRANC) أن هناك انحدارا عند سن التاسعة ويعلل ذلك بعوامل الضغوط الاجتماعية من أجل المسيرة وقد حدد هذا أيضا آراست وأسماء فتور القدرة الابداعية في مراحل مختلفة من العمر (عبد المجيد 115 - 116)

ج. الحماس المفرط

تؤدي الرغبة القوية في النجاح والحماس المفرط لتحقيق الانجازات الى استعجال النتائج قبل نضوج الحالة وربما القفز الى مرحلة متأخرة في العملية الابداعية دون استبعاد المتطلبات المسبقة التي قد تحتاج الى وقت أطول وقد سماها بعضهم الثقة الزائدة بالنفس، والتعالي على الآخرين (عامر، 2008 ، 107)

د. التشبع

يعني التشبع الوصول إلى حالة من الاستغراق الذي قد يؤدي الى انقاص الوعي بمحيثيات الوضع الراهن وعدم دقة المشاهدات وهي حالة مضادة للإحتضان أو الاحتزان المرحلي للفكرة أو المشكلة

هـ. التفكير النمطي

يقصد بالتفكير النمطي ذلك النوع من التفكير المقيد بالعادة وقد عده الباحثان (اسكسن وتريفنجر) من أبرز عقبات التفكير الابداعي وأورد ديونو مثالا رمزيا يتلخص في أن كلبا اعتاد أن يسلك طريقا طويلا للحصول على عظمة يضعها صاحبه في نفس الموقع ولما كانت أول محاولة ناجحة للوصول الى العظمة قد تحققت بعد سدوك الطريق الطويل فقد ظل يسلك هذا الطريق وهو متمسك بها وأصبحت عادة

يقوم بها بصورة آلية (جروان، 2004 : 87). إن الأشخاص الذين يقومون بمهام محددة ومقيدة بشروط معينة هو أقل إبداعاً من الأشخاص الذين تترك لهم حرية اختيار المهمات والقيام بها بالكيفية التي يرونها مناسبة والاختيار المقيد بشروط معينة هو أقل إبداعاً لأنه يثبغ التفكير المنطقي ولا يترك فيه مساحة للإبداع (صبيحي، 1992 : 31).

و. هدم الحساسية أو الشعور بالعجز

من الخصائص الضرورية لعملية التفكير الإبداعي اليقظة والحساسية المرفهة للمشكلات وعندما تضعف الحساسية نتيجة عدم الإثارة أو قلة التحدي فإن الشخص يصح أكثر ميلاً للبقاء في دائرة ردود الفعل لما يدور حوله ويتغلى عن المادئة في استشراف أبعاد المشكلة والانشغال في إيجاد حلول لها (جروان، 2004). وبعضهم يشير إلى أن الوجه الخارجي أو أن لدوافع الخارجية للأشخاص الذين تؤثر العوامل الخارجية في أداء مهماتهم هم أقل إبداعاً من أولئك الذين يهتمون بالعوامل الداخلية التي تؤثر في تلك المهمات (صبيحي، 1992 : 31) كما أن هناك معوقات ترتبط بالمفاهيم السائدة لتحفيز المستقبل التفكير بآبناء من مبدأ الحرص والخوف وهناك معوقات ترتبط بالمفهوم السائد والمفهوم المتعارف عليه والمفهوم الصحيح (عامر، 2008 : 104)

ثانياً: العقبات الظرفية

يقصد بالعقبات الظرفية لتفكير الإبداع تلك المتعلقة بالموقف ذاته أو بالجوانب الاجتماعية أو الثقافية السائدة ومن أهم هذه العقبات

أ. مقاومة التغيير

هناك رجة عامة لمقاومة لأفكار الجديدة، والحفاظ على الوضع الراهن بوسائل عديدة خوفاً من انعكاساتها على أمن الفرد واستقراره، وهناك من يعتقد أن الخبرة الحديثة تشكل تهديداً لمكتسباته وأوضاعه ولذلك تجده يستجيب باستخدام العبارات لقائلة لأي فكرة جديدة مثل لن تنجح هذه الطريقة في حل المشكلة، هذه الفكرة سوف تكلف كثيراً، لم يسبق أن فعلنا ذلك من قبل (جروان، 2004).

لذلك فإن الأفكار التي توضع دائما تحت المراقبة والاشراف هي أقل ابداعا من تلك الأفكار التي تخضع للمراقبة والاشراف لذلك نجد المبدع لا يجيد الأعمال الروتينية لأنها دائما نتيجة لحكم أحد الأشخاص الذين لا يريدون انتشار الابداع (صبيحي، 1992: 30).

ب. عدم التوازن بين الجهد والفكاهة

يعتقد بعضهم أن التفكير الابداعي تفكير منطقي وعقلاني وعملي وجدي ولا مكان فيه للحدس والتأمل والتحليل والمرح وأن اللعب قد يكون ملائما للأطفال، أما التخيل والأمل فهما مضيقا للوقت إن تنمية التفكير الابداعي تتطلب نوعا من التوازن الدقيق بين كل هذه العناصر (جروان، 2004: 90).

ج. عدم التوازن بين التنافس والتعاون

وهناك من رأى أن معوقات الابداع في الأسرة هي معوقات تتعلق بالرعاية الاسرية للأبناء واتجاه الأسر نحو التفكير الابتكاري والتوافق الأسري وعلاقة الأسرة بالروضة أو المدرسة (حامر، 2008: 105).

ومهم من قسمهم الى ثلاثة مستويات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتدني، والمستوى التعليمي والثقافي المنخفض، والاتجاهات السلبية للأسرة، وأسلوب التنشئة الاجتماعية القائم على التسلط وسيطرة وعدم الاهتمام والنمطية في التعامل مع الأبناء حسب الجنس فهناك أسر تمنح الذكور فرص الاستقلالية والمحاطة والتشجيع على المبادرات الأصيلة أكثر من الإناث لذلك نجد الذكر في مرحلة الطفولة أكثر ابداعا من الإناث، لكن تورانس شكك في الأثر الذي تحدثه أساليب التنشئة في جعل الإناث أقل ابداعا نظرا لعدم حسم ذلك في الدراسات العلمية، ومهم من أشار الى أن الخلافات الأسرية وسوء المعاملة تعيقان الابداع ايضا، لأن عدم تشجيع الطفل المتكرر وتنمية شخصيته السوية وعدم الاتجاه الإيجابي للوالدين نحو الأبناء يؤدي إلى إعاقة ظهور الابداع ويطوره لدى الطفل. (حامر، 2008: 108).

كما أشار (Adams, 1979) إلى أنواع أخرى من المعوقات منها.

1 معوقات ثقافية

- 2 معوقات بيئية.
- 3 معوقات فكرية
- 4 معوقات إدراكية
- 5 معوقات انفعالية (السرور، 2003).

تنمية الإبداع

تنمية الإبداع كما ذكرت الدراسات والمراجع هي توفير عدد من الظروف الميسرة لتنمية الإبداع لكي يتحول من مجرد استعداد كامن عند الإنسان لنتاج يمكن الحكم عليه وهناك عدة جهات مسؤولة عن ذلك سوف يتم توصيحتها فيما يلي:

1. الأسرة

للأسرة دور كبير في التسامح مع شذوذ الأبناء خاصة الذي لا يتضمن عدواناً أو تخريباً وتزويد الطفل بالإمكانيات المناسبة لتنمية أفكاره وتشجيعه على اللعب مع إخوانه وأصدقائه لتسمية خياله وكذلك تشجيعه على القراءة والتفكير فيما يقرأ وتشجيعه للانضمام للأندية والجمعيات التي تعنى بتنمية المواهب (عامر، 2008 : 96) ولا نفعل عن الجانب الاقتصادي والاجتماعي للأسرة وهي علاقة طردية وأشار لذلك lehman أن العوامل البيئية يمكن أن تترك تأثيراً واضحاً في زيادة أو قلة الإنتاج الإبداعي مثل ظروف الأسرة وقلة وجود مال.

2. المدرسة

لمدرسة تلعب دوراً هاماً في اكتشاف الطالب لموهوب فيجب على المدرسة إتاحة الفرصة للطفل لتسمية موهبته وكذلك إتاحة الفرصة له لحرية اختيار أصدقائه في المدرسة أو الفصل الذي يتعامل معه في الأنشطة المدرسية أيضاً قراءة الكتب التي يفصلها في أوقات فراغه.

ويجب على سياسة المدرسة مراعاة العروقات المردية بين الأطفال العاديين والأطفال الموهوبين (النجاحي، 219).

وهناك من يرى أن المدرسة هي البيئة الأهم في تقديم المقومات النفسية وذلك باحترام أسئلة المبدعين وأفكارهم وتقدير إجاباتهم الأصلية أو المبتكرة للمواقف وتوجيه النشاط من خلال توفير الوقت الكافي للخيال والإبداع وحلق بيئة تنافسية منضبطة داخل المدرسة.

التعليم الجماعي وحل المشكلات بالتفكير العلمي من خلال التعليم عن طريق إجراء التجارب والتدريب العلمي (عامر، 2008، 97)

وبما أن المعلم من أهم أجزاء البيئة التعليمية المحفزة للإبداع فقد وجد أن المعلم المبدع أكثر قدرة على تنمية الإبداع من المعلم التقليدي

ويقترح تريفنجر (TREFFINGER, 1986) النموذجاً يمكن استخدامه في هذا الإطار ويتألف من ثلاث مستويات:

المستوى الأول: تعلم استخدام أدوات التفكير الأساسي. في إطار هذا المستوى يتعلم الطلبة كيفية استخدام أدوات التفكير الأساسي في توليد أفكار جديدة وتحليلها. كانت تلك الأفكار تنتمي إلى جانب الإبداع أو الذكاء.

المستوى الثاني: استخدام نماذج حل المشكلات. يتيح هذا المستوى المرحص أمام الطلبة لتطبيق أدوات التفكير الأساسي في التراكيب والبنى المنظمة والمعقدة ولعل أنشطة الخيال العلمي خير مثال على ذلك.

المستوى الثالث: مواجهة التحديات التي يفرضها الواقع والتعامل مع المشكلات الحقيقية: إن إيجاد الحلول الحقيقية هو جوهر المستوى الثالث بعد الحصول الطلبة على خبرات المستوى الأول والثاني

وهذا النموذج يتيح فرصة المراقبة لجميع الأنشطة التي ينخرط فيها الفرد وتهدف أساساً إلى تنمية الإبداع لديه وكما يساعدنا في تقويم مناهجنا (صباحي، 1992 : 33)

اللعب والإبداع في مرحلة ما قبل المدرسة

توسيع نطاق عالم طفلك

ما زال طفلك في هذه المرحلة في حاجة إلى مكان لممارسة اللعب مع وجود رفاق على استعداد للمشاركة كما أنه في حاجة إلى أدوات ولعب متعددة ومتنوعة،

ولكن الأهم من هذا وذلك هو أنه في حاجة إلى مجال أوسع ذلك أن حاله القريب قد أصبح معروفا لديه، أنه في حاجة إلى تجارب جديدة أشخاص جدد وأشياء جديدة من أجل تغذية وأمداد خيال وتنميته.

الألعاب التي تنمي من خلالها الإبداع

1. اللعب الإيهامي (التخيلي): يستخدم الطفل اللعب التمثيلي ليعيش مرة أخرى حدثا هاما وقع في له في الحياة الواقعية وأثر فيه عاطفيا مثال (إذا قضى الطفل يوما بالمستشفى).

2. الأشغال الفنية: تعتبر من الأمور المهمة للطفل في هذه المرحلة التي تنمي عملية الابتكار ويجب أن تشجع الطفل على ذلك ولا تلقى على الطفل السؤال عما يقوم به من عمل

3. الألوان والتلوين: يتعلم الطفل أسماء لألوان والعلاقة بينها مثلاً (يكتشف أن اللون لوردي له علاقة باللون الأحمر)

4. اللعب بالماء والطين والصلصال والرمل: بعد أن كان اللعب بهذه المواد مجرد لعب في المرحلة السابقة أصبح الآن مجالاً للإبداع وابتكار مثال يقوم بصناعة البسكويت من الطين ولرمال.

5. ألعاب البناء والتركيب والعد: وهي من أفضل الألعاب التعليمية للطفل في هذا السن

6. اللعب الجسماني: يحاول الطفل في هذه المرحلة اختبار قدرته اليدوية باستمرار (حجازي، 2006).

المؤسسات المؤسسية

لن تستطيع مؤسسة واحدة في المجتمع القيام بالمهمة وحدها مهما كان حجمها وتأثيرها المهم هو التنسيق بين المؤسسات المختلفة وليتحقق ذلك لابد من تحقيق ما يلي:

1 الاقتناع بأهمية الإبداع ودوره في المجتمع المعاصر

2 الوصول للمهم الصحيح لمعنى الإبداع

3. وضع إستراتيجية واضحة المعالم إجرائية الخطوات
4. رصد الجوائز للمبدعين
5. الإبداع قيمة يجب إضافتها إلى نسق القيم التي يتم تعلمها واكتسابها (عامر، 2008: 99)

وهناك من أشار للكتاب والمسرح والكمبيوتر على أنها أجهزة الثقافة المؤسسية فهي تزود المدع بالمعلومة والمهارة والإطلاع والتجربة (النجاحي، 221).

الطفل ووسائل الإعلام

للصحافة دور بالغ الأثر في تنمية الطفل عقليا واجتماعيا حيث إنها أداة توجيه وإعلام وإمتاع وتنمية للذوق الفني للطفل وتكوين عادات ونقل قيم ومعايير ومعلومات وفكر

كما أنها تحجب على الكثير من أسئلة الأطفال وتشبع خيالهم وتنمي ميولهم في القراءة والإبداع العكسي وهنا تبرز أهمية تخصيص زاوية للأطفال في الجرائد والمجلات.

كما لا نغفل دور لإداعة و لتلفزيون وخاصة التلفزيون لأه سمعي بصري فيكتسب أهمية خاصة للأطفال

البيئة الطبيعية والموقع الجغرافية

تؤثر البيئة الطبيعية تأثيرا غير مباشر على الإبداع بما تتضمنه من أنواع المصادر الطبيعية ومقاديرها مما يؤثر في أنواع الإنتاج وأدواته.

فما يتوقع من نماذج إبداعات لسيوت والمساكن التي في مجتمع او بيئة برية غير ما يتوقع منها في بيئة زراعية.

والموقع الجغرافي يؤثر في عملية الاتصال مثلا عدم وجود موانع طبيعية يسهل الاتصال بين الناس والتعرف على الصور المحددة للأشياء والأفكار (النجاحي، 219: 222).

مراجع الفصل السادس

المراجع العربية

- 1 أبو جادو، صالح محمد (2007). تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي. الاردن: دار الشروق للنشر والتوثيق والطباعة.
- 2 أبو حطب، فؤاد (1992) القدرات العقلية، مصر مكتبة الأنجلو المصرية
- 3 جروان، فتحي عبد الرحمن (2011) تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، لاردن، دار الفكر
- 4 جروان، فتحي (2002) الإبداع، الاردن دار لفكر للطباعة والنشر والتوزيع
5. جروان، فتحي (2009) الموهبة والنشوق والإبداع، الاردن دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- 6 جيسمن، إيريك (2007) التعلم المبني على العقل، السعودية : ترجمة مكتبة جرير.
- 7 حبيب، مجدي عبد الكريم (2005) عم طفلك كيف يفكر، مصر دار الفكر العربي
- 8 حجازي، سناء (2006) ميكولوجية الابداع، الطبعة الثانية، مصر دار الفكر العربي
- 9 حسي، مالك (2004) في رحلة الفائدة والإمتاع، سوريا دار علاء الدين
- 10 حمدان، سيد السايح (2003) استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس البلاغة وأثره في تنمية التفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الخامس عشر، مساهم التعليم والإعداد للحياة المعاصرة
- 11 دي بونو، إدوارد، تعليم التفكير (989) ترجمة عادل عبد الحكيم ونوفيق احمد العمري، الطبعة الأولى، الكويت : مؤسسة الكويت للتقدم العلمي

12. روشكا، الكسندرو (1989) الإبداع العام والخاص، ترجمة خسان أبو فخر، الكويت: عالم المعرفة.
13. الزيات، فتحي. (1995) الأسس المعرفية لتكوين العقل وتجهيزه المعلومات، الطبعة الأولى، المنصورة. مصر، دار الوفاء للطباعة والنشر.
14. الزيات، فتحي (2001). المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم. الطبعة الأولى، المنصورة، مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر.
15. السرور، نادية (2008) مقدمة في الإبداع، الأردن. دار ديبونو
16. السرور، نادية (2003) مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين ، ط 4، الأردن : دار الفكر للنشر.
17. السعيد، جميل (2001) العالمية طريق الإبداع ، لبنان: دار الخير
18. السلطي، نادية سميج (2009). التعلم المستند للدماغ، الأردن، دار المسيرة
19. الشريف، كوثر عبد الرحيم (2000) تنمية التفكير ورعاية الموهوبين والمتفوقين، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثاني عشر، مساهمات التعليم وتنمية التفكير.
20. الصافي، عبد الحكيم (2005). أثر برنامج تدريبي مبني على تحليل مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى لطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
21. صبحي ، تيسير (1992). الموهبة والإبداع والتفوق وطرائق التشخيص أدواته المحوسبة ، الطبعة الأولى، الأردن: دار إشراف للنشر والتوزيع
22. طيبة، وفاء محمود (2005) فاعلية برنامج تدريبي في تنمية قدرات الكتابة الإبداعية لطالبات الصف الخامس الابتدائي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.
23. عامر، أمم (2008) شخصية المبدع ، مصر: طيبة للنشر والتوزيع
24. عامر، طارق (2005) الإبداع، الأردن : الدار العالمية للنشر والتوزيع.

- 25 عبد الحليل، باسل (2006) من كيمياء الدماغ إلى التعلم والإبداع، الأردن: المطابع المركزية.
- 26 عبد الحريز، سعيد (2006) المدخل إلى الإبداع، الأردن دار اشفاة للنشر والتوزيع
- 27 عبيد، ماجدة السيد. (2000) قرية الموهوبين والمتفوقين، الأردن دار صفاء للنشر والتوزيع.
28. العنوم، عدنان؛ علاونة، شميقة، الجراح، عبد الناصر. (2011). علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)، عمان: الأردن، دار المسيرة للنشر
- 29 عدس، محمد (1996). المدرسة وتعليم التفكير، عمان - دار الفكر.
- 30 عمان، نصر (2003) الشخصية المبدعة، عمان دار الثقافة
31. علي، سعيد إسماعيل (2000) جسم التعليم وحاجته إلى معمل التفكير، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثاني عشر، مناهج التعليم وتنمية التفكير
- 32 فارس، صالح (2000)، أثر القراءة الناقد في التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية
- 33 قطامي، نايغة (2004) تعليم التفكير، الأردن دار الفكر.
- 34 كارتز، فيليب، (2006)، عزز قدراتك العقلية إلى أقصى حد، ترجمة: السعودية. مكتبة جرير
35. كرويلي، آرثر، ترجمة: إبراهيم الحارثي (2008) الإبداع، ط1، السعودية: مكتبة الشعري.
- 36 كمال، طارق (2007) سيكولوجية الموهبة والإبداع، مصر مؤسسة شباب الجامعة .
- 37 الكسائي، ممدوح عبد المنعم (2005) سيكولوجية الإبداع وأساليب نميته، الطبعة الأولى، الأردن دار المسيرة للنشر والتوزيع

- 38 اللقاني، أحمد والجعل، علي (1996) معجم المصطلحات التربوية المعرفية، مصر : عالم الكتب
- 39 المشوي، أنسراح. (2005). تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة، مصر : الدار المصرية اللبنانية
- 40 معمار، صلاح، (2003)، علم التفكير، الطبعة الأولى، جدة دار ديوبو للنشر.
- 41 معوض، حليل (1995) القدرات العقلية. الاسكندرية : دار الفكر الجامعي.
42. المفتي، محمد أمين، (2000)، قراءات في تعليم التفكير، مصر. مكتبة الأنجلو المصرية

المراجع الأجنبية

1. Baron ,Jonthan , (1990) , **"Thinking And Deciding "** Scand, London, Cambridge university press
2. Boostrom , Robert , (1975) , **"Developing Creative and Critical thinking"** first Illinois USA , ntc pudlishung group.
3. Collins, Allan and Gentner , Dedve ,(1980) **A Frame work for a Cognitive Theory of writing** , In Gregg Wlee and Steinberg R Erwin (eds) **Cognitive processes in writing**, Lawrence Erlbum Associates,Inc,NJ
4. Osborn, A,(2001) **applied Imagination Prin Ciples And Proceures of Creative problem solving**,3rd ed, Charles Scribner's Some,united states of America,
5. Renzulli, Joseph (1991) **The Assessment Of Creative Products in Programs for gifted and talented students. Gifted Educational International** Vol 6, No. 3, pp.28 134,.
6. Sternberg, R (1988), **The Nature Of Creativlty**, London , Cambridge university press,.
7. Thomas, N J, (1997). Imagery and the coherence of Imagination: critique of write **Journal of philosophical Research**, (22) 95-127

المراجع الإلكترونية

- 1 Kaheel(2007) kaheel7.com
2. kosslyn, S. M (2000). **Shared mechanisms in visual imagery and visual perception** <http://www.classtatela.edu/faculty/nkosslyn>
3. Simon heatlmer,the healing power of sound (2001).www positive health.com.

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

مقدمة

من هم الموهوبون ذوو سمويات التعلم؟

خصائص الموهوبين ذوي سمويات التعلم

مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين ذوي سمويات التعلم

خطوات الإرشاد النفسي عند روجرز

المواجز التي تعيق المعالجة الصالحة

أهداف استخدام النظرية في الإرشاد المدرسي

صفات الأشخاص الذين يحترمون ذاتهم

العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي

مراجع الفصل السابع

الفصل السابع

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

مقدمة

الطفل هو الثروة الأساسية للأمة، ومن ثم فإن تنمية القدرة الخلاقة والمبدعة ورعاية المواهب عند الأطفال تعتبر الهدف لأسمى إذا ما أردنا للمجتمع أن يرقى ويهض، وإذا ما قصدنا للأمة غمماً اجتماعياً وثقافياً واقتصادياً، أن الأردن بحاجة إلى الاهتمام بطاقاته البشرية، وفي حاجة إلى استثمار هذه الطاقات استثماراً حسناً، والموهوبون هم ركائز أساسية وضرورية للمجتمع متقدم، فهم يتتجون المعرفة الإنسانية ويطورونها ويطورونها للتطبيق، وهم الأمل في حل المشكلات التي تعوق التقدم الحضاري، وهم القوة الدافعة نحو تقدم الوطن ورفاهيته وإسعادته، وأداء المبدعين والموهوبين ليس نتاجاً لقدرات عقلية ومعرفية فقط، ولكنه ينتم في سياق اجتماعي يحيط بالفرد في مراحل متعددة من عمره إن ضخامة الخسائر في الثروة الإنسانية تتمثل في أطفل موهبين لا يحددون تشجيعاً على إظهار تومع من البحث عن هويتهم، والأمر من ذلك أن يكون هذا الطفل موهباً إلا أنه يعاني من صعوبة في التعلم ويذهب في عداد الطلاب العاديين، فلا تكشف موهبته ولا تعالج صعوبته، وإذا ما تم تشخيص هذه الفئة بصورة دقيقة مبنية على أسس صحيحة فإنه يمكننا توجيه البرامج المناسبة لهم والعمل الجاد لحل مشكلاتهم وتمكينهم من التعلب عليها، الأمر الذي سيعود علينا بالنفع جميعاً كون هذه الفئة تبي عليها الأمال لمستقبل هذه الأمة، وإبه من الصعب أن يفهم الكثير كيف يمكن أن يكون الطفل الموهوب يعاني من صعوبات في تعليم، فقد كان الإهتمام دائماً بالطفل الموهوب والذكي أما الطفل الموهوب ذي صعوبات التعلم فقلما وجد رعاية بنفس الدرجة، وحديثاً غدا الأمر

على غير ذلك فقد بدأت الدراسات الحديثة حول صعوبات تعلم الموهوبين بالظهور وأفردت لها بعض المؤلفات والمسافات الجامعية.

من هم الموهوبون ذوو صعوبات التعلم؟

يرى الدكتور فتحي الريات (2002) أنهم أولئك الطلاب الذين يملكون مواهب أو إمكانيات عقلية غير عادية بارزة، تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية، ولكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة، وأدوم فيها متخففاً انخفاضاً ملموساً الزيات (2002).

ويرى عادل محمد (2005) أنهم الأطفال الذين تكون لديهم موهبة واضحة وبارزة في مجال واحد أو أكثر من المجالات المتعددة للموهبة والتي تحددتها ريم (2003) في عدد من المجالات على النحو التالي

- 1 القدرة العقلية العامة
- 2 الاستعداد الأكاديمي الخاص
- 3 التفكير الابتكاري أو الإبداعي
- 4 القدرة على القيادة
- 5 الفنون البصرية والأدائية
- 6 القدرة الحس حركية.

ومع ذلك فإنهم يعانون في الوقت ذاته من إحدى صعوبات التعلم يكون لها مردود سلبي عليهم حيث تؤدي إلى انخفاض تحصيلهم المدرسي ووجود صعوبة واضحة في ذلك في إحدى المجالات الدراسية (محمد عادل، 2005)

وترى لندا كونوفر (1996) أن أداء مثل هؤلاء الأطفال يتسم بارتفاع المستوى العقلي ولكنهم مع ذلك يعانون في ذات الوقت من قصور أكاديمي معين يؤدي بطبيعة الحال إلى انخفاض تحصيلهم بشكل لا يتناسب مع ذلك المستوى المرتفع لقدراتهم العقلية إذ أن مثل هذا القصور غالباً ما يتضمن الذاكرة، والإدراك، والتأخر الحركي أو البصري السمعي، ويتج عنه قصور في القراءة أو الكتابة أو الحساب، في حين تتضمن

جوانب القوة والتفكير المجرد وخاصة في التواصل اللفظي، والقدرة الجيدة على حل المشكلات والقدرات الكتابية والقدرات الابتكارية، وغالب ما تعمل جوانب القوة على تعويض جوانب النقص مما يحول دون التشخيص الجدي لهم.

ويشير إيستون (1996) إلى أنهم يبررون جوانب قوة في مجال معين وجوانب ضعف في مجال آخر، كما أنهم يبدون في الوقت ذاته تبايناً كبيراً بين قدرتهم الكامنة ومستوى أدائهم، ومن ثم فإنهم يبدون سمات الفتيين معاً الموهوبين والذين يعانون من صعوبات التعلم، ويتراوح مستوى ذكائهم بين المتوسط والمرتفع، وتضيف كرونوفر (1996) أن هؤلاء الأطفال غالباً ما يظهرون نمطاً غير مستوٍ من السلوك، وقد يأخذ سلوكهم شكل العدوان أو الإسحاب إلى جانب تعرضهم المستمر للإحباط وعدم قدرتهم على التحكم في البواعث ما ينعكس على علاقاتهم بأقرانهم إلى حد كبير.

ويرى الزيات (2001) أن هؤلاء الطلاب - المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم - يمتلكون خصائص، ويبدون مؤشرات ومظاهر سلوكية قوية، تؤكد تفوقهم ومواهبهم في بعض مجالات التفوق العقلي أو الموهبة، كما أنهم في نفس الوقت يعانون من عجز أو قصور أو اضطراب أو صعوبات في بعض المجالات الأخرى (الزيات، 2001).

وتصنف هذه الفئة من الطلاب إلى الفئات الفرعية التالية:

الفئة الأولى: المتفوقون عقلياً مع بعض الصعوبات، وهم

طلاب متفوقون عقلياً وفقاً لمحكات أو محددات التفوق العقلي، ولديهم صعوبات تعلم نوعية دقيقة أو عامصة أو خفية تصعب رؤيتها أو تحديدها والكشف عنها.

هذه المجموعة يسهل تحديدها والتعرف عليها وفقاً لمحددات ومحكات التفوق العقلي بسبب ارتفاع مستوى ذكائهم، أو ابتكاراتهم، أو تحصيلهم الأكاديمي إلى الحد الذي يضعهم في عداد المتفوقين عقلياً

والمشكلة الأساسية التي تواجههم تتمثل فيما يلي: أنه مع النمو الزمني يزداد مدى الانحراف بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع، فمثلاً قد يكون أداء بعض طلاب

هذه المجموعة في القدرات اللغوية والتعبيرية مذهشا ومثيرا وتميزا إلى الحد الذي يستثير دهشة المدرسين ولكنهم مع ذلك لديهم صعوبات أو مشكلات في الكتابة أو التهجي تحول دون اكتمال صور أو مظاهر تفوقهم، ومع الوقت يتم إهمال أو تناسي مظاهر هذه الصعوبات، رغم تأثيرها على الأداء المعرفي هؤلاء الطلاب.

ونتيجة لعدم اكتشاف هذه الصعوبات أو حتى إهمالها أو إغفال تأثيرها، تصح أكثر مقاومة للعلاج، ويريد تقبل الطلاب لها والتوافق معها كم يقل قلقهم وقلق آبائهم ومدرسيهم منها، ويتجهون إلى عدم الاهتمام بهذه الصعوبات أو حتى مجرد التغلب عليها

ونشير دراسة (TOLL, 1993) إلى أن طلاب هذه الفئة يتميزون بالخصائص التالية:

- 1 لديهم مهارات لغوية أو لفظية جيدة
- 2 لديهم صعوبات ملموسة في التهجي والكتابة اليدوية
3. غير منظمين في عملهم الدراسي أو المدرسي
4. يتزايد حجم الانحراف بين جوانب القوة أو الأداء المتوقع، وجوانب الضعف والأداء الفعلي مع تزايد العمر
- 5 غالبا ما ينظر إليهم على أنهم من ذوي التفريط التحصيلي ويعزى انخفاض تحصيلهم الأكاديمي إلى:
 - ضعف مفهوم الذات poor self concept
 - الافتقار إلى الدافعية lack of motivation
 - انخفاض مستوى الجهد أو النشاط بوجه عام.
 - صعوبات عامة في السلوك الاجتماعي. لزيات (2001)

الفئة الثانية: ويمكن أن نطلق على هذه الفئة ثنائيي غير العادية المقتعة، وهم:

طلاب يستبعدون من فئات أو أنماط التفوق العقلي من ناحية، وفئات ذوي صعوبات التعلم من ناحية أخرى، بسبب تسبب أو طمس كل من جوانب التفوق العقلي وصعوبات التعلم لبعضها البعض من ناحية، أو تحقيق هؤلاء الطلاب لمستوى

التحصيلي المتوسط بالنسبة لصفهم الدراسي أو أقرانهم المتساوين معهم في العمر الرمزي من ناحية أخرى. وهم طلاب غير محددين لا يندرجون تحت أي من المتفوقين عقليا أو ذوي صعوبات التعلم كل على حدة *hidden gifted*.

وهذه المجموعة من الطلاب أقل قابلية للاكتشاف أو التعرف أو التحديد، بسبب الخصائص السلوكية المشتركة التي تجمع بين محددات التفوق ومحددات صعوبات التعلم، بالإضافة إلى خاصية التقييع أو الطمس التي تحد من ظهور خصائص التفوق، أو خصائص ذوي صعوبات التعلم، وهذه الخاصية التي تقف خلف عدم إمكانية التعرف أو ملاحظة وإكتشاف أفراد هذه المجموعة وهؤلاء، لطلاب يبدلون جهدا كي لا يظلموا تحصيليا أو أكاديميا أو دراسيا أو عند مستوى متوسط الصفوف الدراسية التي يتمتعون إليها والقدرات العقلية المتمايزة أو غير العادية التي يمتلكها هؤلاء الطلاب تعمل طوال الوقت لتعويض الضعف النشع عن صعوبات التعلم التي لم يتم تشخيصها أو التعرف عليها وتحديدتها.

لذا نجد أن

أ. جوانب التفوق تقنع جوانب الضعف لديهم

ب. كما أن جوانب الصعوبات تقنع جوانب التفوق لديهم.

لذا يصعب ملاحظة هذه المجموعة من الطلاب و لكشف عنهم

وربما ترغ قدراتهم أو مواهبهم غير العادية في بعض المجالات الأكاديمية، وربما نستثار على يد أحد المدرسين الذين يستخدمون أساليب أو طرق تدريس متكررة أو غير تقليدية، وغالبا ما تكشف هذه الصعوبات في المرحلة الثانوية أو الجامعية أو عندما يبدأ الطلاب في القراءة عن الأماط المختلفة لصعوبات التعلم.

وتشير دراسة (Toll 1993) إلى أن طلاب هذه الفئة يتميزون بالخصائص التالية.

- 1 غير مصطنعين أو محددين لا كمتفوقين عقليا ولا ذوي صعوبات تعلم.
- 2 ذوو جوانب تفوق تعرض أو تطمس أو تقنع صعوبات التعلم لديهم
- 3 يبدون غالبا كطلاب متوسطين أو عاديين المستوى
- 4 عادة يشعرون على جوانب التفوق وجوانب الضعف لديهم عندما يبلغون

5 يحتاجون إلى فرص تعليمية تمكنهم من إعمال نشاطهم العقلي أو تفكيرهم المتميز على نحو ابتكاري. (الزيات، 2001)

الفئة الثالثة: ذوو صعوبات التعلم المتفوقون عقلياً، وهم:

طلاب ذوو صعوبات تعلم وفقاً للمحكات أو المحددات التشريعية أو الرسمية لصعوبات التعلم، ولكنهم لديهم بعض مظاهر أو جوانب التفوق لعقلي أو الموهبة وهذه الفئة يتم اكتشافها داخل مجتمع الطلاب الذين تم تصنيفهم باعتبارهم ذوي صعوبات تعلم، وهؤلاء غالباً يفشلون في المدرسة بصورة مثيرة للاسئ والقلق، وهم يلاحظون أو يُكتشفون بسبب عدم مقدرتهم، أو ضعف أدائهم في مختلف المقررات الدراسية، أكثر من كونهم موهوبين أو متفوقين. ومن أبرز الخصائص التي تميز هذه الفئة من الطلاب.

- 1 هؤلاء الطلاب يبدون الكثير من الاهتمامات خارج النطاق الدراسي أو المدرسي، وبصفة خاصة داخل البيوت.
- 2 هؤلاء الطلاب يبدون قدرات ابتكارية، وأنشطة عقلية متميزة، مما يشير إلى امتلاكهم بعض جوانب التفوق العقلي أو المواهب.
- 3 هؤلاء الطلاب يبدون الكثير من الوعي بأنماط الصعوبات لديهم، والمشكلات المترتبة عليها، والتي تؤثر سلباً على مستواهم الأكاديمي، ويتزعجون إلى تعميم شعورهم بالفشل الأكاديمي في مختلف المجالات، مما يولد لديهم شعوراً عاماً بضعف الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- 4 مع إستمرارية هذا الشعور وعدم اتخاذ إجراءات تعديله، تظلم هذه الصعوبات أي جوانب إيجابية يستشعرها هؤلاء الطلاب، وتدرجياً تجو لديهم هذه الجوانب ويتضاءل تأثيرها، ومن ثم شعورهم بإمكانية تحقيق أي إنجاز أكاديمي ملموس داخل المدرسة، ينتقل تأثيره إلى الجوانب التي يمكن أن تملك إخراج الإطار الدراسي أو المدرسي.

وتشير بعض الدراسات إلى مجموعة من الخصائص التي تميزهم وهي:

- عادةً يمتارون أو يتفوقون في مجالات اهتمامهم.

- صعوبات التعلم لديهم تطفئ أو تضعف أداءهم العقلي
تستثير مهارات التفكير لديهم إعجاب وتقدير المدرسين ولأداء الرياض (2001).
الدلالات التي تميز أداء المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، عن المتفوقين
عقلياً ممن ليسوا من ذوي صعوبات التعلم:

تشير نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت قضية التمييز بين المتفوقين ذوي
صعوبات التعلم وغيرهم من الفئات الأخرى (ساميار ووالدرون & Waldron
1990) إلى وجود بعض الدلالات التي تميز أداء المتفوقين عقلياً ممن ليسوا من
ذوي صعوبات التعلم ومن هذه الدلالات ما يلي:

1. انخفاض الأداء المعظمي بشكل عام.
2. انخفاض سعة الأرقام.
3. انخفاض القدرة المكانية.
4. ظهور مجموعة أعراض اضطرابات عضوية مخية.
5. ظهور اضطرابات تؤدي إلى انخفاض مستوى أداء الذاكرة السمعية.
6. ضعف التمييز السمعي أو تمييز أصوات الكلمات والحروف.
7. ضعف القدرة على الاسترجاع الحر للمعلومات اللفظية، (محمد، 2005)

خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

يرى كل من ميكرو وأودال (Maker & Udall 2002) أنه من الصعب أن نحدد
قائمة معينة من السمات التي يمكن أن تميز هؤلاء الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات
التعلم بشكل عام، ويرجع ذلك إلى أن هناك أنماطاً متعددة للموهبة إلى جانب العديد
من أنماط صعوبات التعلم، كما أن هناك مشكلات عديدة تواجهها عند التعامل مع
مثل هؤلاء الأطفال حيث إن تلك الصعوبة التي يعاني منها لطفل يمكن أن تطفئ
على موهبته فتجعل من الصعوبة علينا أن نقرر ما إذا كانت قدراته متبصرة بشكل
كاف أم لا، ومع ذلك فإن جوانب الضعف التي لوحظت لدى هؤلاء الأطفال وذلك
بشكل يفوق ما سواها يمكن أن تتحدد في رداءة الخط وانخفاض القدرة على التهجي،

و انخفاض القدرة على التنظيمية، ووجود صعوبة في استخدام إستراتيجيات منظمة لحل المشكلات، كما أن جوانب القوة التي لوحظت بشكل يفوق ما عدها تتمثل في القدرة على لمادة، والفهم وتحديد العلاقات، وزيادة كم المفردات اللغوية، والإلمام بكم كبير من تلك المعلومات المرتبطة بمجموعة كبيرة من الموضوعات، ومهارات الملاحظة هذا يعني أن عمليات التفكير لدى هؤلاء الأطفال تظل في العالب جوانب قوة، يسما نجد أن تلك الآليات المتضمنة في القراءة والكتابة والحساب والعد وإنهاء المهام الأكاديمية تمثل صعوبات كثيرة هؤلاء الأطفال

كما يضيف لاندروم (Landrum 1994) إلى ذلك وجود مجموعة من السمات تميز هؤلاء الأطفال من بينها أنهم يتميزون بمهارات عالية في اللغة الشفهية، والقدرة التحليلية، والحدس، والإدراك، ومهارات حل المشكلات، وحس الاستطلاع، والإبداع، إلا أنهم يعانون من قصور واضح في تجهيز المعلومات، وتناقص بين قدراتهم الكمية وبين الإنجاز الفعلي من جانبهم، كما أنهم يجهلون صعوبة في مسايرة أقرانهم، ويتسمون بانخفاض تقديرهم لذاتهم ويعانون من الإحباط

وتؤكد بوم وآخرون (Baum et. al 1991) أنهم يتسمون بقدراتهم المرتفعة على التفكير المجرد، والقدرة الجيدة على التفكير الرياضي، والذاكرة البصرية، المتوقدة، والمهارات المكانية، المرتفعة، والمفردات اللغوية المتقدمة، وروح البشاشة، والخيال، والبصيرة، وقدرة غير عادية في الهندسة وعلوم والفنون والموسيقى، كما إن لديهم مجموعة كبيرة من الإهتمامات ولكنهم مع ذلك يجهلون صعوبة في التفكير والحساب واحجاء ويتسمون بعدم التنظيم، والميل للكمالية أو المثالية، والحساسية الزائدة والتوقعات الذاتية غير المعقولة، وغالباً ما يشغلون في إتمام واجباتهم المنزلية، ويعانون من صعوبات في المهام المتسلسلة، كما أنهم يواجهون صعوبات عديدة في مجموعة من مجالات يمكن أن تؤثر على مواهبهم. (محمد، 2005).

مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

اتفق أصحاب النظريات على أن الذات تعتبر حجر الزاوية في فهم الشخصية ومساعدة الفرد على حل مشكلاته، وإعادة تكيفه مع بيئته، وفي إمكانية تنبئه بسلوكه المستقبلي في المواقف المختلفة (عز، 2003).

الفرد يصل إلى ذلك العالم وهو كيان فيزيقي يخضع لخصائص النمو وقواته العامة والتي تسير إلى الإمام متجهة نحو تحقيق غرض ضمني هو النضج، ومع استمرارية العملية النمائية وتعقدتها والتي تشمل على كافة الجوانب التي تشكل ببناء الإنسان سواء كانت جسمية أو عقلية أو وجدانية أو انفعالية أو اجتماعية، حيث يبدأ الفرد بتكوين مفهوم حول ذاته Concept of self وتقدير لذاته الذي يتضمن أفكاراً واتجاهات ومعاني ومدرجات حولها (حمزة، 2002)

مفهوم الذات

يعتبر مفهوم الذات من المفاهيم الأساسية في دراسة الشخصية والتوافق ويرى روجر أن مفهوم الذات عبارة عن تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدرجات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات وهو ذلك الكل التصوري المنظم والمتناسب المكون من دراقات الفرد لخصائص ذاته وعلاقته مع الآخرين والمظاهر المختلفة للحياة مع القيم المرتبطة بهذه الإدراكات، وهو المسئول الأوحدهن القلق عند الفرد (عز، 2003)

كما أن مفهوم الذات كموضوع مركزي في بنية الفرد الإدراكية يعد مركباً ظاهرياً Phenomenological يرتبط بإدراك الفرد لذاته كما يراها هو في الواقع لا كما يراها الآخرون (سترن، 1995 عن عز، 2003).

إن كثيراً من الباحثين يخلطون بين مفهوم الذات وتقدير الذات على الرغم من وجود فرق كبير بينهما حتى ولو أنه يوجد ترابط بين كليهما، فقد وضع كليمنس أن مفهوم الذات يتعلق بالجانب الإدراكي من شخصية الفرد فهو الصورة الإدراكية التي يكونها عن ذاته، أما تقدير الذات فيتعلق بالجانب الوجداني منها حيث يتضمن الإحساس بالرضا عن الذات أو عدمه (كليمنس وبين، 1991 عند العمران، 1995) فتقدير الفرد لذاته نابع عن حاجات أساسية من حاجات الإنسان أشار إليها العديد من النظريين في مجال علم النفس من أمثال ماسلو حيث نظم الاحتياجات على شكل هرم للوصول إلى تحقيق الذات الواقع بالآمان والانتماء وشعوره بتقدير ذاته فهو بالتالي يصل إلى تحقيق لذاته (ناصر، 1994).

فالتنظيم الهرمي للحاجات لما سلو يقوم على اساس أن الحاجات الدنيا يجب إشباعها قبل استشباع الحاجات الأعلى والذي يسمى مبدأ التصاعد الهرمي للفعالية hierarchies of prepotency والذي ترتب فيه الحاجات لأساسية حسب أولويتها ، وإلحاقها كما ذكر سابقاً ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هو كيف يمكن للفرد الموهوب ذي صعوبات التعلم أن يصل إلى تقدير ذات إيجابي يساعد على تحقيق ذاته وما هي العوامل التي تساعد على بناء مفهوم إيجابي أو سلبي عن الذات؟ إن تقدير الذات عند الفرد هو بمثابة اتجاه من الإنسان نحو ذاته فمنها نتاج من تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به بوجه عام ومع من يتفاعل معهم بشكل خاص، فالأدب له علاقة وتأثير بارز على بناء الذات عند الأبناء خاصة في السنوات الأولى من عمرهم، فعندما يشعر الفرد بقيمته وأهمية الدور الذي يقوم فيه سواء في البيت أو في المجتمع، وأن يلقي تقدير وإستحسان الغير لما يقوم به من عمل، فهذا بالتالي يشع عنده حاجته لتقدير ذاته، فكما ذكر سابقاً عن دور الأب في إكس تقدير الذات عند الأبناء فإن الأسرة هي السبع الأول والأساسي في إيصال الطفل إلى تقدير ذات سلبي أو إيجابي. فالكثير من الأسر تستخدم أسلوباً تربوياً غير داعم لتطوير ذات ايجابية لدى الأفراد، فتقدير لذات يرتبط بمراحل النمو التي يمر بها الفرد، فعندما يوجد لطفل يكون غير قادر على أن يعرض ذاته عن المحيط الخارجي به ولكنه كلما كبر بالعمر يبدأ بتعبير ذاته تدريجياً، وكما يعتقد علماء النفس مثل كوب وكراوكر من أن الطفل يبدأ بمميز ذاته المستقلة عند الشهر الثامن عشر من عمره تقريباً(كوب كراوكر، 1982 عن العمران، 1995).

من هنا يأتي دور الأسرة في تدعيم تقدير الفرد الموهوب ذي صعوبات التعلم لذاته أو عذمه فأسلوب التنشئة في الأسرة عامل أساسي من العوامل المساعدة في تطوير تقدير الذات، فكثيراً ما تعطي الأسرة (إنطباعاً سلبياً للفرد على نفسه ويكون لها دور سلبي في تطوير ذات إيجابية فبعض الأحيان قد يقوم أفراد الأسرة باستخدام بعض المصطلحات المبهطة والمهبطية من تقديم الفرد وتطوره، فمثلاً كلمة «أنت غبي» يستخدمها الوالدان عندما لا ينجز الطفل المهمة التي كلف بها، وفي بعض الأحيان قد تكون هذه المهمة فوق مقدرة الطفل على إنجازها، وإن التوقعات الموجودة عند

والوالدين قد تؤثر سلباً على أطفالهم، فاستخدام مثل هذه الألقاب تعطي للطفل إحاء بأنه حقاً «غبي» خاصة إذا كانت متكررة ومن أكثر من جهة، مما يؤدي إلى إحباطه والحد من قدرته على مواجهة مشكلاته والحد من دافعيته للخصوص بتجارب جديدة، الأسرة إذن هي العامل الأول والأساسي في توصيل الفرد إلى تقدير لذاته أو عدمه، حتى يتم إخراجها في المجتمع واكتسابه لخبرات من تجارب ومواقف تواجهه في مسيرة حياته، يبدأ بالاندماج مع الأقارب والأصدقاء يحاول إيجاد نقطة وصل بينه وبينهم وفتح قنوات الاتصال مع المجتمع المحيط به، والفرد يواجه في مراحل نموه المختلفة أزمات نفسية واجتماعية عليه أن يحلها بنجاح، وتقديره لذاته مرهون بنجاحه أو إخفاقه في حلها، (أيكسون، 1963، عن العمران، 1995)

كما وأن هناك بعض الدراسات التي استهدفت معرفة العلاقة بين تقدير الذات ولتحصيل الدراسي، فقد أكدت هذه دراسات على وجود علاقة قوية إيجابية بينهما، فهي دراسة جيرني والتي كانت تهدف إلى معرفة العوامل المؤثرة في تنمية تقدير الذات، بينت أن التحصيل الدراسي لدى التلاميذ يتحسن نتيجة لارتفاع مستوى تقدير الذات لديهم (جيرني، 1987).

والمعلم يلعب دوراً مهماً داخل الصف في توريث النجاح والفشل على التلاميذ بشكل عام والموهوبين ذوي صعوبات التعلم بشكل محدد فالمعلم يعتبر من أهم العوامل التي تؤثر في سلوك التلاميذ وقابليتهم على التعلم، ولقد أثارت بعض الدراسات أن الخبرة الجيدة والناجحة في التعليم المدرسي تجعل من التلميذ أكثر قابلية على الدخول إلى مواقف تعلم جديدة يكون فيها أكثر ثقة بنفسه، بينما الخبرة التي تنسم بالفشل والإحباط تجعل من الطالب أكثر ميلاً للبحث عن تحقيق رضا في أمور أخرى.

إن وجود الثقة أو عدمها والتي يسميها التلميذ من خبراته السابقة، ونؤثر في كيفية نظره إلى الصعوبات التعليمية التي سيواجهها في حياته، فتحقيق نجاح يؤدي إلى زيادة تقدير الفرد لذاته في حين يؤدي الفشل إلى فقد الفرد الثقة بنفسه أولاً ثم الآخرين، وهذا يؤدي إلى انخفاض تقدير الفرد لذاته، وإن التفجير العالي للذات high self esteem يساعد الفرد على إقحام المواقف الجديدة بشجاعة وثقة، أما تقدير

الذات المنخفض فيؤدي إلى الشعور بالهزيمة والفشل عند الفرد حتى قبل مواجهة الموقف، فالسجاح والمثل وتقدير الذات لها علاقة دائرية فكل منها يؤثر في الآخر (الطواب، 1986)

إن الشعور بالسجاح والفشل ليس موطأ بالدراسة والتحصيل الأكاديمي فقط، بل الحياة مليئة بالمواقف التي قد تكون بمعنى إيجابي أو سلبي، والثقة بالنفس والتقدير الإيجابي للذات عوامل أساسية لمقدرة الفرد على تخطي الصعوبات والاستمرار بخطى ثابتة، فهو يولد الشعور بالراحة النفسية والقدرة على تحقيق الطموحات الخاصة بالفرد نفسه، وبذلك يحافظ على حقوقه ويمنع تراكم المشاعر السلبية والتوتر ولكآبة.

كما أن الشخص الذي يمتاز بتقدير ذات إيجابي يمتاز بالقدرة على التوفيق بين مشاعره الداخلية وسلوكه الظاهري، كما أن لديه القدرة على إبداء ما لديه من آراء ورغبات بشكل واضح، كما ويتصف بالقدرة على الاتصال والتواصل مع الآخرين، أما بالنسبة للأفراد الذين لديهم تقدير ذات متدن فهم يميلون إلى موافقة الآخرين والإذعان لطلباتهم ورغباتهم وعدم القدرة على إبداء وجهة النظر والتأثير بالآخرين، وكما يقول كوبر سميت فإن الفرد الذي يتمتع بتقدير ذات عال يتسم بالاستقلالية ويفخر بإنجازاته وقادر على تحمل المسؤولية وتقل الإحباط ويقبل بحماسة التحديات الجديدة ويشعر بأنه قادر على التأثير بالآخرين ويعبر عن مدى وسع من الانفعالات، أما الفرد الذي يتمتع بتقدير ذات متدن فهو يتجنب المواقف التي تسبب قلقاً ومخاطرة ويشعر أن الآخرين لا يقدرونه ويصب اللوم عليهم لفشله، كما أنه دفاعي يشعر بعدم السيطرة ويعبر عن مدى محدود من الانفعالات (Coopersmith, 1967) عن العمران، 1995) ولكي يصل الفرد إلى تقدير إيجابي لذاته يجب أن يكون قادراً على تأكيد ذاته وأن يكون قد توصل إلى مفهوم إيجابي عنها، المعايير الأساسية التي تستند إليها نظرية روجرز.

أولاً: الإنسان

- 1 كل منظم يتصرف بشكل كلي في المجال الظاهري والمرد لديه أكثر من ذات الواقعية: المثالية: الخلاصة

2 إن الإنسان خير في جوهره ولا حاجة للسيطرة عليه والتحكم به.

ثانياً: الذات

- 1 مدركات وقيم تنشأ من تفاعل الفرد مع البيئة
- 2 الذات تحافظ على سلوك المسترشد
- 3 الذات في حالة نمو وتغير نتيجة التفاعل المستمر مع المجال الظاهري والفرد لديه أكثر من ذات، الواقعية، المثالية، الخاصة

ثالثاً: المجال الظاهري

- الواقع المحيط بالفرد والذي يدرك أهميته، لأن الفرد يختار استجابته على أساس ما يدركه، لا على أساس لواقع (جامعة القدس المفتوحة، 2000 365)
- وقد عرفت هذه النظرية بالنظرية المركزة حول الشخص، ولذا وضع روجرز مبادئ أساسية تستند عليها النظرية في الشخصية وهي:
- 1 يعيش الفرد في عالم متغير من الخبرات، فلكل فرد حقائقه الخاصة التي قد تختلف عن حقائق غيره
 - 2 ما يمتلك الفرد من حقائق، يمثل العالم المدرك بالنسبة إليه، وأفضل طريقة لهمم الفرد هي الوصول إلى طريقته في إدراك العالم، أو ما يسميه روجرز بالإطار المرجعي الداخلي للفرد.
 - 3 يسمو فهم الذات نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة وخاصة في تعامله مع الآخرين، والذات هي كل منظم يعبر عنه الشخص باستخدام خصائص المتكلم.
 - 4 ما يمر به الفرد من خبرات يمكن أن يعامل كما يلي:
 - أ نمر الخبرات وتذكر وتنظم في علاقة مع الذات.
 - ب يتم تجاهلها باعتبار أنه لا علاقة مدركة بينها وبين الذات
 - ج. تشوه أو ترمز على نحو خاطئ، لأنها تتعارض مع مفهوم الذات
 - 5 يؤدي إنكار الخبرات، أو تشويهها إلى عدم التكيف

6 في غياب التهديد للذات، فإن الخبرات غير المتصلة مع مفهوم الذات يمكن أن تدرك، ويتم ترميزها.

7 كلما زاد إدراك الفرد أكثر ارداد مفهوم الذات لديه غنى و صح أقدر على إدراك الخبرات بدون تشويه (جامعة القدس المفتوحة 2000 : 114) إلا أن صالح (1985) أشار إلى المادى الأساسية لهذه النظرية.

أ. إن الإنسان في حالة حيرة وتفكير مستمرين

ب إن حياة الإنسان متمثلة في الحاضر وليس في الماضي

ج إن العلاقة مع الآخرين من الأساسيات.

د. إن الإنسان يسعى للتطور والنمو (صالح، 1985 : 81).

تعريف الذات

هو تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن لعناصر المختلفة لكيونته الدحية أو الخارجية وتشمل هذه المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تعكس إجرائي في وصف لفرد لذاته كما يتصورها هو «مفهوم الذات المدرك»، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها والتي يمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين «مفهوم الذات الاجتماعي» والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون «مفهوم الذات المثالي». (زهران، 1982 : 83)

أما صالح (1985) فقد عرف ذات على أنها الصورة التي يعرف الإنسان نفسه بها وهي الإطار الذي يستطيع الإنسان أن يقطع نفسه فيه بحيث يكون ملماً بما في نفسه، وهذه المعلومات التي يتوصل إليها الإنسان عن نفسه، تعتبر أشياء تعلمها عن نفسه، ولهذا السبب استطاع أن يصور نفسه بأسلوب يستطيع من خلاله معرفة الكثير عن حقيقته، (صالح، 1985، 183)

ماذا نعني بمفهوم الذات

هو نظرة الفرد إلى نفسه وهي تتضمن الوصف وليس الحكم وتشكل هذه النظرة من خلال تفاعل مجموعة من العوامل أبرزها الخبرة مع البيئة المحيطة وعلاقته مع الآخرين إضافة على تفسيره لسلوكه الذي يقوم به (Kerth, 1997/ uys, 2001)

ويعتبر مفهوم الذات متغير مهما في التعليم، بل ويعتبر من أكثر المحددات أهمية في خبرات لتعلم لدى الطفل، ويتفق علماء نفس على أن اكتساب الفرد للمهارات المختلفة ينبغي أن يمضي قدما في تلام مع مفهوم الذات الإيجابي لديه، وكل منها بعد شرطاً أساسياً بلجاجة في المدرسة و لاقتدار في سنوات الرشد (الديب 1993)، وإن مفهوم الذات يعتبر بمثابة حجر زاوية في الشخصية الإنسانية وهو أهم عناصر التوجيه النفسي و التربوي، مفهوم الشخص لذاته يؤثر تأثيراً بالغاً في توافقه الشخصي والاجتماعي. بل ذهب بعض المفكرين إلى أن مفهوم الذات مفتاح الشخصية السوية، وطريق الوصول إلى الجاه والتوافق الشخصي والاجتماعي والمهني، بل والإبداع والتفوق الدراسي (العمران، 1995)، يؤكد هاجز (HAGES 1994)، أن مدركات الفرد المتصلة بذاته وما تتضمنه من أحكام تقييمية، تعتبر موجهات أساسية لسلوكه وتكوينه، كما يعد مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في حياة الأفراد، حيث إنه يعبر عن اعترازمهم بأنفسهم وثقتهم بها، ويرتبط بقدراتهم واستعداداتهم وإنتاجاتهم، وتسمية هذا الجانب بعيد الأفراد والجماعات أيضاً (عادل محمد، 1995) والكلمة الذات كم تستعمل في علم النفس معنيان ومتمايزان فهي تعرف من ناحية باتجاهات الشخص ومشاعره عن نفسه، ومن ناحية أخرى تعتبر مجموعة من العمليات النفسية التي تحكم السلوك والتوافق. ويمكن أن نطلق على المعنى الأول، الذات كموضوع (self-as-object)، حيث إنه يعين اتجاهات الشخص ومشاعره ومدركاته وتقييمه لنفسه كموضوع وبهذا المعنى تكون الذات فكرة لشخص عن نفسه ويمكن أن نطلق على المعنى الثاني، الذات كعملية (self-as-process)، فالذات هي فاعل بمعنى أنها تتكون من مجموعة نشيطة من العمليات كالتفكير والتذكر والإدراك

(Theradid=4791&=http //www.gulfnet.ws/vb/showtherad.php?s)

وظيفة الذات

وظيفة مفهوم الذات وظيفة دافعية وتكامل وتنظيم وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد في وسطه، ولذا فإنه ينظم ويحدد السلوك وينمو تكويناً كتاج للتفاعل الاجتماعي جنباً إلى جنب مع الدافع الداخلي لتأكيد الذات، وبالرغم من أنه ثابت تقريباً إلا أنه يمكن تعديله تحت ظروف معينة (زهران، 1982-82).

ملاحظات هامة على الذات

- 1 إن مفهوم الذات أهم من الذات الحقيقية في تقرير السلوك.
- 2 إن كل جشطلت يتأثر بالوراثة والبيئة الجغرافية والمادية والاجتماعية والسلوكية ويتأثر بالآخرين والمهمين بحياة الفرد، ويتأثر بالنضج والتعلم، ويتأثر بالحجرات، ويتأثر بالمواجهات
- 3 إن الفرد يسمى دائماً لتأكيد وتحقيق وتعزيز ذاته وهو محتاح إلى مفهوم موجب الذات مفهوم شعوري يعيه الفرد، بينما قد تشمل الذات عناصر لا شعورية لا يعيها الفرد (زهران، 1982، 83).

الإضطراب النفسي

وان الإضطراب النفسي ينتج عندما يفشل في استيعاب، وتنظيم الخبرات الحسية العقلية التي يمر بها، إضافة إلى الفشل في تنمية المفهوم الواقعي للذات، ووضع الخطط التي تتلاءم معه؛ لذا فإن أفضل طريقة برأي روجرز، لتعريف السلوك هي تسمية مفهوم ذات واقعي موجب، حيث بينت الدراسات أن مفهوم الذات يكون مشوها بعيداً عن الواقع لدى المرضى عقلياً. (جامعة القدس المفتوحة، 2000 366)

وإن من أهم أسباب الاضطراب النفسي هو الإحباط حيث إنه يعوق مفهوم الذات، ويهدد إشباع الحاجات الأساسية للفرد، كما أن انصمام خبرة جديدة لديه ولا تتوافق مع الخبرات السابقة لديه تجعله في حالة اضطراب نفسي: (الزهود، 1998، 178)

الاهتمام بالخبرة

إن الخبرات التي تتفق مع مفهوم الذات ومع المعايير الاجتماعية تؤدي إلى الراحة والخلو من التوتر وإلى التوافق النفسي. والخبرات التي لا تتفق مع الذات والتي

تتعارض مع المعايير الاجتماعية يدركها الفرد على أنها تهديد ويضعي عليها قيمة سالبة وعندما تدرك الخبرة على هذا النحو تؤدي إلى تهديد وإحباط مركز الذات ولتوتر والقلق وسوء التوافق النفسي وتنشيط وسائل الدفاع النفسي التي تعمل على نشوية المدركات والإدراك غير الدقيق (زهران: 1982، 85)

الفرد

الفرد قد يرمز أو يتجاهل أو يسكر خبراته المهددة فتصبح شعورية أو لا شعورية (زهران، 1982، 85)

السلوك

هو نشاط موجه نحو هدف من جانب الفرد لتحقيق وإشباع حاجاته كما يجبرها في المجال الظاهري كما يدركه (زهران، 1982، 84).

ويعتقد معظم الباحثين أن الإرشاد النفسي يتضمن موقفا خاصا بين المرشد والمسترشد مفهومه من ذاته كموضوع رئيسي للمناقشة، بحيث تؤدي عملية الإرشاد إلى فهم واقعي للذات وتقبل الآخرين والتوافق النفسي والصحة النفسية، وتؤكد معظم الدراسات والبحوث العلاقة والارتباط لقوي بين مفهوم الذات والتوافق النفسي وإن سوء التماهم عن إدراك تهديد الذات أو إدراك تهديد في المجال الظاهري أحدهما أو كلاهما وأن الأفراد ذوي مفهوم الذات الموجب يكونون أحسن توافقا من لأفراد ذوي مفهوم السالب (زهران 1982، 88).

وإن هذه النظرية من النظريات التي كان حولها عدة آراء لانتشارها، ومن هذه الآراء

- 1 أنها تجذب المعالجين المستجدين لسهولة استخدامها.
- 2 تتناسب مع الأسلوب الديمقراطي في إعطاء الحرية للعميل
- 3 بداية العلاج تكون أسرع في إعطاء النتائج عن تعيير الشخص من التحليل النفسي. (انزود، 1998: 180).

إلا إن هاربر قال أن سبب انتشار هذه النظرية هو:

- 1 إن لنظرية لذاتية تعتبر نظرية تفاؤلية لأنها دائما تحرص على التغيير والنماء المفيد

- 2 إن النظرية الذاتية تحرص دائماً على تغيير الشخصية بصورة سريع من تغييرها في نظرية الطب العقلي
- 3 التصدير الجيد الذي تملكه هذه النظرية ومثليها وذلك لكثرة الأبحاث التي أجريت في نطاقها
- 4 طريقة استعمالها تعتبر سهلة إذا ما قورنت بالنظريات الأخرى صالح (181 1985)

خطوات الإرشاد النفسي عند روجرز

1. الاستكشاف والاستطلاع. أي تعرف مصادر قلق المسترشد وتوتره، وتحديد الجوانب السلبية والإيجابية في شخصيته كي يفهمها ويستغل الجوانب الإيجابية منها لتحقيق أهدافه
- 2 توضيح وتحقيق القيم: يساعد المرشد المسترشد على زيادة فهمه وإدراكه لقيمه الحقيقية بهدف تعرف التناقض فيما بينها، والكشف عن أسباب التوتر الناجم من اختلاف قيمه عن الواقع، وهنا يقوم المرشد بتوضيح الفرق بين القيم، والآمال، والقيم الحقيقية، والقيم الزائفة
3. المكافأة وتعزيز الاستجابات: يوضح المرشد مدى التقدم أو التعبير الإيجابي ويقويه لدى المسترشد كخطوة أولية للتغلب على مشكلاته الانفعالية (جامعة القدس المفتوحة، 2000: 367)

العلاقة الإرشادية

افترض روجرز ثلاثة شروط من أجل بناء العلاقة الإرشادية.

- 1 الصدق والأصالة من جانب المرشد المرشد لا يرمي الحقائق ويقدم الصور الصادقة عن نفسه.
- 2 الاعتبار الإيجابي غير المشروط المرشد يحترم المسترشد ويعطيه قيمته كإنسان
- 3 الفهم المتعاطف الإصغاء جيداً من قبل المرشد للمسترشد والانتباه للتعبيرات اللفظية المستخدمة وما مفهومه عن بعض المفردات مثل الخبرات. (جامعة القدس المفتوحة، 1998: 234).

يقول الزبود (1998) أن العلاقة الإرشادية تقوم بين المرشد والمسترشد من جهة نظر روجرز على ما يلي.

1. تفهم الموضوعي لتعميل من خلال وجهة نظره وبالطريقة التي ينظر فيها إلى نفسه وإلى العالم.

2. تقبل المسترشد بغض النظر عن السلوك الذي يديه

3. قبول المرشد فيما يفعله المسترشد بحيث يجب أن لا يخالف ما يقوله يكون حيادياً (الزبود، 1998 198)

دور المرشد في العلاقة الإرشادية

المرحلة الأولى: تنحصر مهمة المرشد في خلق جو من المودة والتعاون والتقبل والتوضيح

المرحلة الثانية: وظيفة المرشد هي عكس مشاعر المسترشد وتجنب التهديد

المرحلة الثالثة: توفير مدى واسع من أنواع السلوك لتوضيح الاتجاهات الأساسية لذلك يقوم المرشد باتباع مجموعة من المعطيات بتكوين صورة عن المسترشد وذلك كي يدرك المشكلة كما يراها المسترشد. (الزبود، 1998-198).

ومن هنا نرى أن دور المرشد لا يقوم بإعطاء وسيلة العلاج ولا يقترح على المسترشد ما يجب عمله وإن دوره هو فقط الدوران حول عالم المسترشد دون التدخل فيه. لذلك يجب أن يكون التعاطف موضوعياً وبدون أي تدخل كما يعكس مشاعر المسترشد ومدى فهمه واستيعابه لما يقوله ويشعر به

الجوانب الأساسية للعلاقة الإرشادية

1. التقبل يجب أن يتقبل المرشد كما هو، كما يجب أن يكون المرشد متكاملًا ومتناسكًا ولا يوجد عنده تناقض.

2. التفهم عندما يجعل المرشد نفسه في عالم المسترشد الخاص ويتمهمه فإنه يساعد بالكشف عن أعماق ذاته، وما بطويه بدخله

3. الإستماع إن الاستماع عند المرشد أهم بكثير من الكلام، لأن هذا يكشف للمرشد عن مكونات المسترشد من خلال الألفاظ التي يتلفظ بها أو الحالة التي يمر بها
4. التعاطف إن التعاطف أساس العلاقة لإرشادية هذه النظرية برأي روجرز
5. الاحترام الإيجابي الدافع غير المشروط وهي تقبل المسترشد كما هو لتساعده بالشعور بالألفة والحرية بالتعامل مما يؤدي إلى فتح الذات في الجلسة الإرشادية
6. الزيف (عدم إظهار الحقيقة)، وطريقة تعامل المرشد بالوضوح تؤدي بالمسترشد إلى الوصول إلى ذاته وتقييمها.
7. الفورية يجب على المرشد الانتباه إلى أن الجلسة الإرشادية ليست حل أو عرض مشاكله، فيفعل خلال الحديث ويعرض شعوره الذي يتوالد نتيجة حديث المسترشد
8. الواقعية. على المرشد توصيل المسترشد إلى التفكير الواقعي.
9. المواجهة أن يعمل المرشد بأفكار وسلوكيات وبيئة المسترشد كما يراه وينقله له، بالإضافة إلى ترك الفرصة للعميل باستخدام الألفاظ التي تروقه (الزبود، 1998: 199)

الحواجز التي تعيق المعالجة الفعالة

1. نقص الانتباه: إنشغال المرشد بأمور أخرى بعيدة عن الاهتمام بالمسترشد
2. التقليل من العاطفة: يجب على المرشد أن يعطي العاطفة ويمسحها للمسترشد بطريقة معقولة لا زيادة فيها أو نقصان
3. عدم تقديم الذات من الأفضل على المرشد أن يكشف ذاته للمسترشد ليساعد في بناء علاقة بينهما.
4. عدم منح الاحترام: من لأهمية شعور المسترشد بالاحترام الإيجابي غير المشروط (الزبود، 1998: 204)

أهداف استخدام النظرية في الإرشاد المدرسي

- 1 مساعدة الطالب لكي يصبح أكثر نصجاً وتحقيقاً لذاته.
 - 2 مساعدة الطالب على أن يتقدم بطريقة إيجابية بناءة
 - 3 مساعدة الطالب على النمو لاجتماعي.
 - 4 مساعدة الطالب على تجاوز صعوبات التعلم (الزبود، 1998، 205)
- واضاف صالح (1985) عن أهداف الإرشاد لنظرية الذات:

- 1 يستطيع المسترشد تقبل نفسه وذاته.
- 2 تصبح عنده ثقة بنفسه ويدير شؤونه بنفسه.
- 3 يقتنع بنفسه ويتعد عن تقليد الآخرين
- 4 يصبح أكثر مرونة وتعللاً بأفكاره.
- 5 يبنى الأفكار التي تتماشى مع مبادئه
- 6 يصبح أكثر اتزاناً وواقعية.
- 7 يعرف نفسه أكثر، فيتخلص من تدخل الآخرين.
- 8 يتقبل الآخرين

- 9 يستطيع تغيير مبادئه الأساسية وشخصيته بطريقة مفيدة. (صالح، 1985، 184)

لم يكن الإرشاد منفصلاً عن التعلم، حيث يحمل المرشد حصصاً دراسية يقوم بتدريسها بالإضافة إلى عمله كمُرشد، إلا أنه في العصر الحديث تم الفصل بينهما، إلا أن تفكير روجرز والآخرين من قبله يرون بأن عملية الإرشاد مكتملة للعملية التعليمية في التدريس واكتشاف الموهوبين المبدعين، وشروط الإبداع عند روجرز والتي هي تعتبر شروط أساس نظريته

- 1 غياب التهديد للنفس.
- 2 الاقتراب لمشاعر الذاتية، وفهمها.
- 3 الانفتاح على خبرات الآخرين والثقة بأفكاره وتصرفاته

4. تبادل العلاقات مع الآخرين مما يساعد على التوازن (الزبود، 1998، ص 206) ومزايا هذه النظرية تلخص فيما يلي:

1. إن النظرية أدت إلى تكيف حسن وتحسين قدرة المسترشد على مواجهة مشكلات الخبرة والحياة اليومية.
2. أدت إلى تغيير عمق نحو الأفضل في شخصية المسترشد.
3. زادت التقدير الإيجابي للمسترشد.
4. يمكن استعمال النظرية في جميع أنواع الإضطرابات النفسية.
5. إن النظرية أدت إلى ثروة من البحوث المستمرة.
6. إن المعالجة من خلال هذه النظرية تؤدي إلى المعالجة العميقة.
7. إن المعالجة لروحية بسيطة وليست معقدة، مما أدى إلى نمو المشاعر عند المرشد والمسترشد، (الزبود، 1998).

العيوب التي وجهت لهذه النظرية:

1. يرى سيندر أن تطبيق هذه النظرية بطيء وأحياناً غير مجد مع كيري العمر، ومحفضي الذكاء، وإضطراب الكلام.
2. يرى ثورن أن هذا الاتجاه يؤدي إلى السطحية.
3. وكان انتقاد دولارد وميلير أنهما اعتبراهما نظرية تعلم لأنها تتحدث عن النصج النفسي.
4. إن لنظرية تؤكد بشدة على شروط العلاج وهي الإحالة والاعتبار الإيجابي والتعاطف وإذا تغيب أحدهما فإن التعبير للشخصية لن يحدث (الزبود، 1998، 209).

أبعاد ومكونات الذات

الجسم، العقل، لروح، لعاطفة (بماس، 2002).

1. الحالة الذاتية الحسية

2. الحالة الاستقلالية

3. حالة الذات عبر الأشخاص

4 حالة الذات لصناعية.

5 حالة الذات لإبداعية (Deloach & Greer, 1981)

تقدير الذات

هو تقدير الفرد لقيمه ولأهميته مما يشكل دافعا لتوليد مشاعر العجز والإنجاز واحترام النفس وتجنب الخبرات التي تسبب شعورا بالنقص، ويبغى أن يعرض هذا الشعور في الطفل من قبل البيت والمدرسة، وعندما تكون لدى الطالب قاعدة قوية من احترام وتقدير الذات يعكس ذلك على علاقته مع الآخرين فتتولد لديه رغبة في الاستماع لهم وتقبل آرائهم ومشاعرهم وتقدير تميزهم وإحتلافهم عنه (Reasoner, 2004 / 2001).

وعندما نتكلم عن التقدير الذاتي فإننا نقصد الأشخاص الذين لديهم شعور جيد حول أنفسهم، وهناك كثير من التعريفات لتقدير الذات، والتي تشترك في طريقة معاملتك لنفسك واحترامها، فهو مجموعة من القيم والتفكيرات والمشاعر التي تمتلكها حول أنفسنا فيعود مصطلح التقدير الذاتي إلى مقدار رؤيتك لنفسك، وكيف تشعر تجاهها (Daved, 1999).

ويعتبره البعض عملية تقييم يقوم بها الفرد تجاه ذاته ويعبر فيها عن مدى قبوله لنفسه، مشيراً إلى درجة النجاح التي حققها. (Murk, 1999)

ومن هنا يقسم علماء النفس التقدير الذاتي إلى قسمين:

1. التقدير الذاتي المكتسب: هو التقدير الذاتي الذي اكتسبه الشخص خلال إنجازاته، فيحصل لرضا بقدر ما أدى من نجاحات، فيبني التقدير الذاتي على ما يحصله من النجاحات

2 التقدير الذاتي الشامل: يعود إلى الحس العام للافتخار بالذات، وهو ليس مبنياً أساساً على مهارة محددة أو إنجازات معينة، فهو يعني أن الأشخاص الذين أخفقوا في حياتهم لعملية لا يزالون ينعمون بدفع التقدير الذاتي العام، حتى وإن أخلق في وجوههم باب الاكتساب

والاختلاف الأساسي بين المكتسب والشامل يكمن في التحصيل والإنجاز الأكاديمي، ففكرة التقدير الذاتي المكتسب تقول: إن الإنجاز يأتي أولاً ثم يتبعه التقدير الذاتي، بينما فكرة التقدير الذاتي الشامل تقول: إن التقدير الذاتي يكون أولاً ثم يتبعه التحصيل والإنجاز.

ويرى مؤيدو التقدير الذاتي المكتسب إن التقدير الذاتي الشامل ذو تأثير سلبي، فزيادة الثقة تؤدي إلى المبالغة وهذا يؤدي إلى الشك الذاتي. بينما التقدير الذاتي المكتسب يمكن الفرد من الاهتمام بدته، فهو ينمو طبيعياً وخصوصاً عندما ينجح الفرد شيئاً ذا قيمة. بينما يحتاج الشامل لتفعيل ما لديه، فلا بد من تدخل المعلم والوالدين والأشخاص المحيطين به، وليس فقط مجرد تشجيع وإنما قد يضطرون لحداذه بأن ما يفعله يستحق التقدير والثناء.

ولكننا يجب أن لا ننفل أن للعلاقات الاجتماعية أثراً في إكساب النفس الثقة، فهناك علاقة مباشرة بين التقدير الذاتي والنجاح الاجتماعي. وهذا اسجاح يشمل الاعتناء في المظهر، والنجاح العملي، والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية جيدة، إذ يحتاج الشخص إلى قدر من القبول والاحترام الاجتماعي لتتكون لديه مشاعر إيجابية حول نفسه، ويرى نفسه بأنه ساجع في عيون الآخرين، كما أن تأثير العلاقات الاجتماعية الشخصية يتحدد بدرجة عالية بمقدرة الشخص على التسامح والاحترام، والانفتاح الذهني والتقبل للآخرين بتصرف «McKay 2000»

نظريات مفهوم الذات

1 المدخل الفرويدي: ويبي أصحاب هذا المدخل أفكارهم من خلال البحث في العمليات العقلية والعاطفية التي نشأت منذ الطفولة وأثرها على السلوك، و(الأنا) هي المنظم المعال لشخصية الفرد وهي التي تشعره بهويته التي تأخذ مظاهر ثلاثة (العقلية والروحية والاجتماعية).

ويشير إلى أنه كلما تقابل شخصان فإن هناك ستة أشخاص حاضرين

- الشخصية الحقيقية لكل منهما.

- الشخصية التي يراها كل منهما في الآخر.

- الشخصية التي يراها كل منهما عن نفسه (James, 1999)

2. المدخل الإنساني (روجرز وماسلو): يفترض أصحاب هذا المدخل أن الفرد يكافح بشكل فطري للحصول على الأشياء التي تؤدي لإشباع الذات، ويرى روجرز أن كل فرد لديه ميل للمكافحة لتحقيق وتحسين ذاته، والشخص الذي لا يستطيع أن يطور ذاتاً مميزة يعتبر فرداً فاعلاً، وسلوكه يتأثر بظرة الفرد للعوامل الاجتماعية والعالم الخارجي ويتضمن انذات الحقيقية والمثالية، وبالمقابل اهتم ماسلو بعملية تحقيق الذات وهي العملية التي يهدف الفرد فيها إلى أن يكون ما يريد وبطمح إليه، ورأى أن الحاجات الإنسانية مرتبة بشكل هرمي وهذه الحاجات تدفعه لتطوير نفسه وتحقيق ذاته وفيما يلي توضيح تلك الحاجات من رأس الهرم إلى قاعدته (Rogers, 1973/Maslow):

- حاجة تحقيق الذات

- الحاجات الجمالية.

- حاجات المعرفة

- حاجات التقدير.

- حاجات الانتماء والحب.

لحاجات الأمية

- حاجات الطبيعية

3 المدخل المعرفي (كيلي، ديجوري): وركزت هذه المجموعة على الأبعاد الأولية واعتبرتها المدخل لفهوم الذات إذ إن انبناء الشخصي للفرد يؤكد على الطريقة المميزة له في رؤية العالم، ويختلف بذلك فرد عن الآخر، وأكد ديجوري على الطريقة التي يقيم بها الأفراد أنفسهم ودور الكفاءة كأحد مظاهر تقدير الذات.

أشكال تقدير الذات

1 ذو أبعاد متعددة

2 ذو طبيعة هرمية

ويبقى لفرد تقديره لذاته بشكل منظم، وكما تقدم الإنسان بالعمر أصبح مفهوم الذات لديه أكثر تمايزاً، Shavelsons Model.

ولا شك في أن دراسة مفهوم الذات، تعين العاملين في مجال التربية على فهم نجاح أو فشل التلاميذ في المدرسة، حيث إن مفهوم الفرد لذاته ومفهومه عن فكرة الآخرين عنه يحددان سلوكه، ويؤكد دافز 1983 Davis أن الارتباط وثيق بين مفهوم الذات والتحصيل المدرسي، فقد يؤدي المشل في بعض المواقف الأكاديمية أو المود الدراسية، إلى مشاعر من لعار والاكئاب، تحول بين هؤلاء الطلبة وبين احفاظ على مشاعر الكفاءة التي حصلوا عليها في مواقف ومواد دراسية أخرى، ويرداد الأمر سوءاً إذا حدث الفشل رغم جهود الطالب الكبيرة التي بذلها في الدراسة ولتحصيل

ككيف يتطور مفهوم الذات

يتطور احترام الذات ويسمو ضمن حياة الأفراد اليومية إذ نجي صورة لأنفسنا من خلال تمارينا مع الآخرين ونلعب التجارب التي ارتبطت بالنجاح والفشل أثناء طمولتنا دوراً كبيراً خصوصاً في تشكيل احترام ذاتنا، ويتأثر تطور المفهوم بطريقة معملتنا من قبل أعضاء هائلتنا، من قبل مدرسينا، المسؤولين، ومن قبل نظراتنا، وكل ذلك ساهم في خلق احترام ذاتنا الأساسي، والطفولة هي محور تطوير الذات

وتتضمن تجارب الطفولة التي تؤدي إلى احترام الذات ما يلي:

- 1 مدح الآخرين
- 2 استماع من حولنا لنا
- 3 احترام الآخرين لنا
- 4 الاهتمام من قبل الآخرين.
- 5 مشاعر الآخرين الإيجابية
- 6 نجاح لدراسة
- 7 امتلاك أصدقاء ثقة

أما تجارب الطفولة التي تقلل من احترام الأفراد للذات فإنها تتضمن:

1. انتقاد المحيطين بقسوة.
2. الإهانة والصرب.
3. تجاهل الآخرين والسخرية
4. توقع من حولنا أن نكون ناجحين دائماً
5. الفشل في المدرسة (Burns, 1999)

صفات الأشخاص الذين يحترمون ذاتهم

الأشخاص المحترمون لذاتهم تجددهم سريعين في الاندماج والانتماء في أي مكان كانوا، فلهذه الكفاءة والشعور بقيمتهم الذاتية وقدرتهم على مواجهة التحدي، ولقد أظهرت الدراسات أن هؤلاء الأشخاص الأكثر قدرة على السيطرة على أنفسهم والتحكم في حياتهم والأكثر إنتاجية، والأكثر سعادة ورصي بحياتهم، وليس بالضرورة بأن يعتقدوا أنهم الأفضل فهم ليسوا ملائكة وليسوا كاملين، ولا يمتلكون أداة سحرية لذلك، ولكنهم متعاذلون وواقعيون مع أنفسهم، وأقوياء في مواجهة عشرات النقص.

ومن البديهي أنهم لا يتحكمون في كل شيء ولكنهم يتحكمون في مشاعرهم واستجاباتهم تجاه القضايا والأحداث، ولا يشترط هذه الاستجابة أن تكون دائماً إيجابية؛ ولكن لا بد أن تكون مستمرة، فبناء لنفس رحلة طويلة شاقة، قد تواجه الأشواك وهضاب والتلال وتواجه السهول ولأودية ولا يد من لارتفاع والانخفاض في هذه المرحلة لشاقة، وإن أردت أن تنجز هذه المرحلة بجراح فاستمر في المسير ولا تتوقف حتى تنقل من بيتك إلى بيئة أكثر سعادة وإستقراط، ولا شئ في أن نهاية رحلة ممتعة تنسيك آلام السفر والتعب، فلا تتوقف عن السير، (Seligman, 1998)

صفات نقص تقدير الذات

تشير الدراسات إلى أن قرابة 95٪ من الناس يشكون أو يقللون من قيمة ذواتهم وهم بهذا يدفعون الثمن عملياً في كل حقل يعملون فيه، هؤلاء الذين يقارنون أنفسهم بالآخرين ويعتقدون أن الآخرين يعملون أفضل منهم وأنهم يسجلون

ما يسند إليهم يسر، فهم بهذه النظرة يدمرون دواتهم ويقضون على ما لديهم من قدرات وطاقات، وقد يؤدي بهم ذلك إلى الاكتئاب والقلق وكثير من حالات الاكتئاب والأمراض لها علاقة بالازدراء الذاتي، وكاد جيمس باتيل (1980م) من الأوقل الذين قرروا قوة الرابط بين الاكتئاب والازدراء الذاتي، فلقد اكتشف أنه عند ازدياد الاكتئاب؛ فإن تقدير الذات يقل، والعكس بالعكس ولعلاج حالات الاكتئاب تم تسمية المهارات الفردية في رفع مستوى تقدير الذات.

وعادة فإن الأشخاص الذين لديهم ازدراء الذات يستجيبون إلى ظروف الحياة ومتغيراتها بأحدى الطريقتين:

1. الشعور بالنقص تجاه أنفسهم فهم يشكون في قدراتهم لذلك يبدلون قليلاً من الجهد في أنشطتهم، وهم يعتمدون بكثرة على الآخرين لملاحظة أعمالهم، وغالباً ما يلومون أنفسهم عند حدوث خطأ ما، ويمنحون الشاء للآخرين في حالة حدوث السجاح، وعند الثناء عليهم يشعرون بارتباك في قول هذا الثناء والإطراء، فالمديح يسبب لهم جرحاً، لأن لديهم شعور بأنهم يكذبون أو أنهم دجالون في حياتهم، وهذا الشعور مدمر لهم فعند شتمهم أو إهانتهم لا يدافعون عن أنفسهم لأنهم يشعرون أنهم يستحقون ذلك.

2. لشعور بالغضب وإرادة الثأر من العالم فهم غالباً ما يعانون من مشاكل في أعمالهم وفي مساكنهم مما قد يسبب لهم في النهاية مرضاً نفسياً وعضوياً ورجبة في محاولة الانتقام من العالم، وتراهم دائماً يبحثون عن الأخطاء، ولا يرون إلا السلبيات، ويجدون سروراً عامراً لأخطاء الآخرين ومشاكلهم.

ويمكن ملاحظة هؤلاء من خلال:

أ. استحقار الذات أو عدم معرفة الإجابة عند حصول الإطراء والثناء

ب. الشعور بالذنب دائماً، حتى ولو لم تكن لهم هناك علاقة بالخطأ

ج. الاعتذار المستمر عن كل شيء.

د. الاعتقاد بعدم الاستحقاق لهذه المكانة أو العمل وإن كان الآخرون يرون ذلك

- عدم الشعور بالكفاءة في دور الأبوة أو في دور الزوجية
- يميلون إلى سحب أو تعديل آرائهم خوفاً من سخرية ورمص الآخرين
- أظهرت دراسات أنهم يحملون أنفسهم على التمييز فتراهم بمشون ببطء
- مطأطئين رؤوسهم بحيث يبدو غباء على العالم، ويحاولون الإنكماش على أنفسهم فلا يريدون أن يراهم الآخرون

نتائج قلّة احترام الذات

يؤدي عدم احترام الذات إلى نتائج سلبية كثيرة من أبرزها

1. القلق والتوتر.
2. الشعور بالوحدة
3. الاحتمال المتزايد للاكتئاب
4. يسبب المشاكل بالصداقات والعلاقات.
5. إفساد العمل وتدهي التحصيل الأكاديمي.
6. عادات سيئة كالتدخين وغيره

العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي

توصلت مجموعة من الدراسات ومن بينها الدراسات التي قام بها burns (Steven, Hansford) إلى أن هناك علاقة طردية ذات دلالة بين مفهوم تقدير الذات والتحصيل المدرسي، وتنخفض هذه العلاقة في مرحلة ما قبل المدرسة وتتصاعد في المدارس الابتدائية والثانوية.

مساهمة المعلم في رفع تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

يتم تشكيل تقدير مفهوم الذات في مراحل مبكرة من عمر الطالب وقد تبين أن الأفراد الذين يظهرون تقدير ذات عال عاشوا في الأصل مع آباء وأمهات لديهم تقدير ذات عال فكان الأهل نموذجاً لهم، وبالمقابل فإن المعلم نموذج للطلاب فالتقدير العالي للذات عند المعلم ينعكس على الطلاب إيجابياً من خلال النمذجة.

ويواجه المعلم في المدرسة حالتين.

1. طلبة مفهوميهم لذاتهم إيجابي وهنا فإن لدى المعلم أساساً صلباً ثابتاً ليبنى عليه
2. طلبة مفهوميهم لذاتهم سلبى وعندئذ سيحتاج المعلم لطرق يعطو من خلالها مشاعر الطفل الإيجابية نحو ذاته، إذن فالأصل في نشوء تقدير الذات يبدأ من البيت

تطبيقات للمعلم لرفع تقدير الذات عند الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:
هناك الكثير مما يستطيع المعلم القيام به لرفع تقدير الذات عند الطلبة ومن ذلك

1. التعرف على الطلبة
2. مناداة الطلبة بأسمائهم.
3. تحديد مستوى تقدير الذات لديهم.
4. وضع توقعات عالية لجميع الطلبة ومساعدتهم على تحقيقها
5. إعطاء مسؤوليات للطلبة ليقوموا بها وإشعارهم بثقة المعلم بهم
6. توفير قدر من التغذية الراجعة الإيجابية لجميع الطلاب.
7. شرح الأهداف من الأنشطة التعليمية
8. التعرف على ما يتميز به كل طالب
9. إعطاء قيمة وأهمية مجهود وإنجازات الطلبة
10. تعزيز نجاحات الطلبة.
11. مساعدة الطلبة على تقبل أخطائهم
12. تقبل الطلبة كأفراد لهم قيمة وحتى يتمكن المعلم من ذلك عليه القيام بما يلي
 - أ. الاستماع لطلبت واهتماماتهم.
 - ب. مشاركتهم والاندماج معهم.
 - ج. إحترام مشاعرهم.

د زيادة ارسيد العاطفي بيه وببهم ونجنب نقدهم.

13 تشجيع الطالب على تقييم سلوكه على أساس علاقته بالهدف

14 توفير بيئة نفسية آمنة يستطيع الطلبة من خلالها التعبير عن أنفسهم ومشاعرهم.

15 امتداج لطلاب بشروط.

أ. الابتعاد عن المغالة في المديح.

ب الموصوعية في المديح أي مدح ما يستحق المديح

16 استخدام العبارات اللفظية الثلاثة

17 تمثل السلوكيات غير اللفظية الثلاثة

البرمجة السلبية والإيجابية للذات

يترجم معظم الناس منذ الصغر على أن يتصرفوا أو يتكلموا أو يعتقدوا بطريقة سلبية، وتكرر معهم حتى يصبحوا سجناء ما يسمى «بالبرمجة السلبية» التي نحد من حصولهم على أشياء كثيرة في هذه الحياة. فوجد كثيرا منهم يقول أنا ضعيف الشخصية، أنا لا أستطيع، الامتناع عن التدخين، أنا ضعيف في الإملاء، أنا لنج ولحد أنهم اكتسبوا هذه السلبية إما من الأسرة أو من المدرسة أو من الأصحاب أو من هؤلاء جميعاً. ولكن هل يمكن تغيير هذه البرمجة السلبية وتحويلها إلى برمجة إيجابية، الإجابة نعم . ولكن لماذا لمحتاج ذلك؟؟؟؟ لمحتاج أن نبرمج أنفسنا إيجابياً لكي نكون سعداء ناجحين، ونحيا حياة طبيعية نحقق فيها أحلامنا وأهدافنا

مصادر التحدث مع الذات أو البرمجة الذاتية

1. الوالدان: يقول د تشاد هلمستر أنه من خلال الـ (18) سنة الأولى من عمرنا وعلى اقتراض أنت نشأنا وسط عائلة إيجابية إلى حد معقول فإنك قد قيل لك أكثر من 148 ألف مرة لا، وبالمقابل فإن الرسائل الإيجابية كانت لا تتجاوز (400 رسالة)

2. المدرسة: إذا عدت بذاكرتك إلى مرحلة التلمذة فربما تكون قد مررت بموقف صعب عليث فيه فهم جرئية من جرئيات درس، وعندما طرحنا على المعلم

سؤالاً توضيحياً كان رده مؤلماً. وبالتالي سخر زملاؤك منك فالمدرسة هي المصدر الرئيس الثاني للبرجعة الذاتية.

3 الأصدقاء: يؤثر الأصدقاء بعضهم على بعض فمن الممكن ان يتأفلوا عادات سلبية، وتكمن الخطورة في المرحلة العمرية التي تتراوح بين (8-15) إذ يطلق علماء النفس على هذا العمر فترة الاقتداء بالآخرين

4 الشخص نفسه: فأنت تضيف برجعة ذاتية تابعة منك ومن الممكن ان تجعل منك هذه البرجعة سعيداً مقدراً لذاتك

ونتم التحدث عن الذات ضمن مستويات ثلاثة.

1 المستوى الأول: (الإرهابي الداخلي): وهو من أخطر مستويات التحدث مع الذات، لأنه يجعل الفرد فاقداً للأمل، شاعراً بعدم الكفاءة، والإشارات التي يعيها الإرهابي الداخلي تتمثل في (أنا خجول، أنا ضعيف،)

2. المستوى الثاني (كلمة - لكن - السلبية): والإنسان هنا يربح في التعبير ولكن يضيق كلمة لكن، فتصبح هذه الكلمة الإرشادات الإيجابية التي سبقتها

3. المستوى الثالث: (التقبل الإيجابي): هذا المستوى من التحدث مع الذات هو أقوى المستويات، ويكون علامة على الثقة بالنفس والتقدير الذاتي السليم، وتوضح الأمثلة على التقبل الإيجابي من الآتي

(أنا عدي ذاكرة قوية، أنا إنسان مختار، أنا أستطيع تحقيق أهدافي) ، كل هذه الرسائل الإيجابية تدعم خطواتنا بالحماس والثقة تجاه أهدافنا إلى أن نحققها

الأنواع الثلاثة للتحدث مع الذات

1 النوع الأول الفكر

أ راقب أفكارك لأنها ستصبح أفعالاً.

ب راقب أفعالك لأنها ستصبح عادات.

ج. راقب عاداتك لأنها ستصبح طباعاً.

د. راقب طباعك لأنها ستحدد مصيرك.

2. النوع الثاني: الحوار مع النفس

هل حدث أن دخلت في جدال مع شخص وبعد أن تركك هذا الشخص دار شريط الجدال في ذهنك مرة أخرى، في هذه الحالة تكون قد قمت بالدورين، وكأنك داخل ندائين أحدهما يمثلك، والثاني يمثل الشخص الآخر وتذكر عبارات كنت تتمنى أن تقولها وقت الجدال الأصلي، هذا النوع يولد أحاسيس سلبية.

3. النوع الثالث: التعبير بصراحة والجهر بالقول وبأخذ شكلين

أ. التحدث مع النفس بصوت مرتفع.

ب. محادثة موجهة للآخرين توحى بعدم كفاءاتك

ولحسن الحظ فإن أي شخص باستطاعته التصرف باتجاه التحدث مع الذات الذي يتسبب في البرجة الذاتية، وبإستطاعته تغيير أي برجة إيجابية بسبب بسيط هو أننا نتحكم في أفكارنا نحن، المالكون لعقولنا، ويمكن أن نغير فيها تبعاً لرغباتنا، ولبرجة عقلك الباطن بشكل إيجابي فإن هناك قواعد خمسة

- 1 يجب أن تكون رسالتك واضحة ومحددة
- 2 يجب أن تكون رسالتك إيجابية
- 3 يجب أن تدل رسالتك على الوقت الحاضر (مثال لا تقول أنا سوف أكون قوياً بل قل أنا قوي)
- 4 يجب أن يصاحب رسالتك الإحساس القوي بمصيرها حتى يقبلها العقل الباطن ويرمجها
- 5 يجب أن تكرر الرسالة عدة مرات إلى أن تتبرمج تماماً. وحتى يكون تقدير الذات قابلاً للاستبقاء فيسعي التزام مقومات تميز الذات.

مقومات تميز الذات

- 1 الثقة، لقد رددنا الله سبحانه وتعالى بإمكانيات وطاقات علينا أن نؤمن بها فقد قال تعالى ﴿ وَفِي آيَاتِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ ﴾ [الذاريات 21]
- 2 الحسم السليم، وقد قال خير البشر عليه الصلاة والسلام: «المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف وفي كل خير إحرص على ما ينفعك واستعد

بأنه ولا تعجز، وإن أصابك شيء فلا تقل لو أني فعلت كذا كان كذا وكذا
ولكن قل: قدر الله وما شاء فعل، فإن لو تفتح عمل الشيطان» (رواه مسلم)

3. التجريب.

4. الاسترخاء.

5. الدعاء.

مراجع الفصل السابع

المراجع العربية

- 1 فتحى، الريات (2002). المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم، قضايا التعريف و لتشخيص والعلاج، مصر سلسلة علم النفس المعرفي
- 2 هدمس، محمد (2002) صعوبات التعلم، الاردن دار الفكر للطباعة والنشر.
- 3 عادل، محمد (2004) الأطلاق الموهوبون ذوو الإعاقات مصر: لعربية للنشر والتوزيع
- 4 عادل، محمد (2005) سيكولوجية الموهبة، مصر: العربية للنشر و لتوزيع
- 5 جامعة القدس المفتوحة (1998). الإرشاد والتوجيه في مراحل العمر القدس فلسطين، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- 6 جامعة القدس المفتوحة (1999) الصحة والرعاية النفسية القدس فلسطين، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- 7 زهران، حامد عبد السلام، (1982). التوجيه والإرشاد النفسي مصر، عالم الكتب.
- 8 الزبيد، نادر فهمي، (1998)، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي طبعة الاولى عمان الأردن، دار الفكر للطباعة ونشر و لتوزيع
- 9 صالح، محمود عبدالله (1985) أساسيات في الإرشاد التربوي، الرياض: السعودية، دار المريح لنشر.
- 10 دماس، محمد (2002) كيف توظف طاقاتك لبنان دار بن حزم
- 11 العقبي، إبراهيم، (2000)، قوة التحكم في الذات، المركز الكندي للبرمجة اللغوية العصبية
- 12 العقبي، إبراهيم، (1999)، المفاتيح العشرة للنجاح، المركز الكندي للبرمجة اللغوية العصبية

13 كليغهورن، باتريشيا، (1999)، تعزيز الثقة بالنفس، لدار العربي للعلوم

المراجع الأجنبية

- 1 Bean James, (1999), Sorting Out The Self-Esteem, New jersey Prenticehall, Inc
- 2 Babydes, John, (1996), 5 steps To Building Staff Self- Esteem, New York. Mc Gruw hill.
- 3 Burns, David D (1999), Ten Days to Self-Esteem, New York, Quill
- 4 Felker, Donald, (1974), Building Positive Self Esteem, Thomas Publication
- 5 Joyce, Bruce, & Weilm, (1997), Models of Teaching, New York Schocken books.
- 6 King, Keith, (1997), Self-concept and self-Esteem, New York: Lony man- Green.
- 7 McKay, Matthew and Patrick Fanning (1982), Self- Esteem, Brition, Noting ham group, plc
- 8 Muys, Daniel & Reynolds, (200.) Effective Teaching. New York. Basic Books
- 9 Murk, Christopher, (1999), Self-Esteem New Jersey Roudal Presco.
- 10 Raffini, James, (1993), Winners Without Losers, Boston. Allyn Bacon.

مراجع الانترنت

- 1 http://assaudyah.jeeran.com/new_page_18.htm
- 2 <http://www.ershadd.com.naddryatershad.htm>
- 3 <http://www.gulfnet.ws/vb/showthread.php?s=threadid=4791&=http://www.gulfnet.ws/vb/showthread.php?s>
- 4 <http://www.utexas.edu/student/cmhc/booklets/selfesteem/selfest.html>
- 5 <http://www.utexas.edu/student/cmhc/booklets/selfteem/selfest.html>
- 6 <http://www.utexas.edu/student/cmhc/booklets/selfteem/selfest.html>
- 7 <http://www.utexas.edu/student/cmhc/booklets/selfteem/selfest.html>
- 8 http://www.cba.uri.edu/Scholl.Papers/Self_Concept_Motivation_HTM
- 9 <http://www.nwwrel.org/scpd/srs7/snsp25.html>
- 10 http://www.cln.org/themes/self_esteem.html
- 11 <http://www.self-esteem-nase.org/whatissselfesteem.shtm>
- 12 http://www.kidsource.com/kidssource/content2-strengthen_Childrn_Self.htm

- 13 <http://www.islamonline.net/arabic/adam/2003/04/article16.shtml>
14. <http://www.alnoor-world.com/learn/topicbody.asp?TopicID>
- 15 <http://www.balagh.com/woman/shaksi/y117joet.html>

الفصل الثامن

الحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة الموهوبين والمتفوقين

مقدمة

ما هي الحاجة ؟

أنواع الحاجات

خصائص الحاجات

أهمية الكشف وتحديد حاجات الموهوبين

فوائد الكشف عن حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين

الأشخاص القادرين على كشف حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين

حاجات الطلبة الموهوبين

حاجات الموهوبين العامة كما حددتها باسكا

المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين

أسباب ظهور المشكلات عند الموهوبين

أهم المشكلات التي يظهرها الطلبة الموهوبون

المشكلات التي يعاني منها الطلبة الموهوبون والمتفوقون

اتجاهات في حل المشكلات التي تواجه الموهوبين

مساعدة الطلاب الموهوبين داخل الصف العادي

دراسات تناولت الحاجات والمشكلات التي يواجهها الطلبة الموهوبون

مراجع الفصل الثامن

الفصل الثامن

الحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة الموهوبين والمتفوقين

مقدمة

إن رعاية الموهوبين والمتفوقين لا تقتصر على مجرد إعداد البرامج التربوية أو التعليمية التي تسعى بتنمية استعداداتهم العقلية ومواهبهم الخاصة فحسب، وإنما يجب أن تكون هذه الرعاية رعاية شاملة من النواحي العقلية، المعرفية، والجسمية، والانفعالية، والاجتماعية، وبما يحقق لشخصياتهم النمو المتكامل المتوازن وان عدم وضع البرامج التي تلبي حاجات الموهوبين المختلفة ستعقد لا محالة الموهوبين الحماس والثقة بالنفس وسيوجهون مواهبهم في النهاية إلى الوجهة غير السليمة التي ستضر بهم وبمجتمعهم فيجب الاهتمام بالمتفوقين والموهوبين وتقديم البرامج المتنوعة التي تساعد في إشباع حاجاتهم لتحفيزهم ومساعدتهم على مواصلة التفوق والاستعداد منهم بصورة مثلى في كافة المجالات من علوم وفنون وثقافة، لذلك يجب التعرف على حاجات هذه الفئة النفسية والاجتماعية والتدريسية والجسمية وإشباعها

ما هي الحاجة ؟

الحاجة لغة كما ورد في معجم الوسيط من إصدار مجمع اللغة العربية بالقاهرة الحاجة وجمعها حاجات ، وكما ورد في "لسان العرب" لابن منظور - المجلد الثاني - لفظة الحوج بمعنى الحاجة قال تعالى ﴿ وَاتَّبِعُوا نَبِيَّكُمْ حَاجَةً إِلَىٰ مَنُورِكُمْ وَعَلَيْهَا وَعَلَىٰ أَنفُسِكُمْ تَحْمَلُون ﴾ [عامر: 80] وفي سورة يوسف ﴿ إِلَّا حَاجَةً فِي نَفْسِ يَعْقُوبَ قَضَاهَا وَإِنَّهُ لَدُوُّ يُغْوِيهِ وَلَئِنَّكَ أَكْثَرُ الْغَافِلِينَ ﴾ [يوسف: 68] فالجمع حوائج أو حاجات، والحاجات نوعان الأساسية والأولية والحاجات المكتسبة ثانوية متعلمة من ضرورات التوافق النفسي عند الإنسان العادي وغير العادي . يسمي الحاجات الخاصة عند

الأفراد غير العديدين هي حاجات يختص بها الأفراد غير العاديين، وكل من المتفوقين والموهوبين أو المعوقين أيضاً، وهذا مما دعا لتسميتها الحاجات الخاصة تمييزاً لها عن الحاجات التي يشترك فيها عامة الناس.

فالحاجة هي شعور بالحرمان يدفع الفرد إلى القيام بما يساعده على القضاء على هذا الشعور بالحرمان

أم إشباع الحاجة فهو شعور بالحرمان مع معرفة الوسيلة المناسبة والقادرة على القضاء على هذا الشعور.

أنواع الحاجات

1. الحاجات الأولية: هي الحاجات لضرورية لحفظ حياة الإنسان ولا غنى للإنسان عنها (مثل: الغذاء، المأوى، الشراب، اللبس) وهذه الحاجات تسوع نتيجة أن الإنسان يرغب في أن يغير من نوع غذائه أو يبدل من أشكال ملابسه
2. الحاجات الثقافية: يستغني عنها الإنسان لكنه يبحث عنها إذا حقق حاجاته الأولية فهي أقل أهمية من الحاجات الأولية كالحب والحاجة للمرح واللعب.
3. الحاجات الفردية: هي الحاجات التي يقتصر نفعها على فرد واحد ولا يستفيد منها الآخرون (مثل الحاجة إلى الغذاء أو الدواء) ولا تقتصر ولكن تظهر له حاجات أخرى يفرسها عليه التطور الاجتماعي مثل التعلم واكتساب الخبرات، توفر المواصلات، الحاجة إلى اللهو والمرح... الخ
4. الحاجات العامة والاجتماعية: هي الحاجات التي يشبع الانتفاع بها بمجرد أن تتوفر الخدمة ولا يقتصر نفعها على فرد واحد (مثل: الأمن، العدالة، رصف الطرق، الثقافة العامة، تنظيم المرور، مكافحة التلوثات .. الخ).

خصائص الحاجات

تتميز الحاجات بالخصائص التالية:

1. قابليتها للإشباع: وذلك باستخدام الوسيلة المناسبة لإشباع الحاجة يؤدي تدريجياً إلى زوال الشعور بالحرمان وإشباع الحاجة.

2. متنوعة وقابلة للزيادة المستمرة: فالمرد أو المجتمع كلما نجح في إشباع عدد معين من الحاجات تظهر له حاجات جديدة تحتاج للإشباع، فحاجات الإنسان غير متناهية ونشبهها بهدف متحرك كلما اقترب منه الإنسان ابتعد عنه (مثال: الملابس وتغيير الموضة، الأجهزة الكهربائية والمنزلية وبطورها. الخ)

3. في تطور مستمر: حاجات الإنسان في تطور مستمر وهذا التطور يرجع إلى الأتي:
أ الظروف البيولوجية للإنسان تتمثل الحاجات البيولوجية في الحاجات الأولية وكل إنسان في حاجة لها وهي تختلف وتطور باستمرار حسب المرحلة العمرية التي يمر بها الفرد، فحاجات الفرد في مرحلة الطفولة غير حاجاته في مرحلة الشباب أو الشيخوخة.

ب الوسط الحضاري الذي يعيش فيه الإنسان' تتمثل في الحاجات الاجتماعية والنفسية (مثل التعليم، الصحة، المواصلات، الترفيه. الخ) وهذه الحاجات تختلف من مجتمع لآخر فحاجات الفرد في المدينة غير حاجات الفرد في القرية، وحاجات الفرد في العصر القديم غير حاجات الإنسان في العصر الحديث

أهمية الكشف وتحديد حاجات الموهوبين

إن المجتمعات المتقدمة تولي ما لديها من طاقات بشرية كل اهتمامها ورعايتها لكي يصل كل فرد منها إلى أقصى مدى ممكن تحقيقاً لإنسانيته، فالإنسان وهو يستثمر طاقاته يعمل في ذات الوقت على تنمية المجتمع الذي يعيش فيه ولا شك في أن أي مجتمع إنساني يقوم أساساً على المكر والجهد الإنساني وعلى الثروة الطبيعية والإمكانيات المادية وبما يملكه أعضاؤه من إمكانيات بشرية، ويتوقف تقدم المجتمع وتطوره على قواه البشرية، وبالقدر الأكبر على عقول الموهوبين من أبنائه، وحيث أن الكثير من الأعمال أصبحت تتطلب مستوى عقلياً ونهارياً مرتفعاً فإن الأمر يدعو إلى ضرورة الاهتمام بالتنشئة العلمية للأبناء ومن هنا جاء الاهتمام بالثروة البشرية وبما لديها من طاقات وقدرات عبقية للاستفادة منها على أكمل وجه وخاصة الأفراد المتفوقون وطرق اختيارهم واكتشافهم ورعايتهم، وبرامجهم وطرق تجميعهم،

ومعلمهم، وخصائصهم النفسية والجسمية والعقلية والانفعالية وأهم مشكلاتهم (عامر، 2004: 1-2)

فيجب الاهتمام بالمتفوقين والموهوبين وتقديم البرامج المتنوعة التي تساعدهم في الاستمرار والتفوق واستثمارهم بصورة مثلى في كافة المجالات من علوم وفنون وتوفير الحوافز المادية والمعنوية وإشباع حاجاتهم الجسمية والنفسية والاجتماعية والتعليمية بما يدعمهم للمضي في مشاريعهم وتحقيق المزيد من الرقي والتقدم لمجتمعاتهم

إن الكشف عن الموهوبين والمتفوقين وتحديد مدخلاتهم السلوكية يعد الأساس المبني لتحديد متطلباتهم واحتياجاتهم التعليمية والنفسية، ومن ثم وضع البرامج التربوية المناسبة لهم والمشيئة لمتطلبات نموهم واحتياجاتهم الخاصة، كما أن له أهميته العائدة في تصنيفهم لأغراض التسكين والدراسة والبحث مشكلاتهم وأنه يستلزم لإنجاز هذا النوع من الخدمات الخاصة بالفرز والتقييم بالصورة المرجوة، ضرورة توفير مجموعه متكاملة من الطرق والأدوات العلمية اللازمة لتحديد مظاهر الموهبة والتفوق لدى النشء والشباب، بالإضافة إلى الاستمرار في متابعتهم وتقييمهم طوال مرحلة دراستهم للوقوف بين وقت وآخر على مدى فعالية ما يقدم لهم من برامج وما يتعرضون له من خبرات ومدى كفايتها وكفاءتها بالنسبة لموهبهم واحتياجاتهم الخاصة (القريظي، 1989) إذن فالكشف مهم في التعرف على حاجات الطلبة الموهوبين من أجل إعداد البرامج المناسبة ولعامة لهم

إن التعرف المبكر على الأطفال الموهوبين يعتبر خطوة مهمة نحو تنمية طاقاتهم والاستفادة من إمكانياتهم، وإنا إن لم نعرف عليهم أو نكتشفهم في وقت مناسب فإنه يصبح من الصعب علينا مواجهة احتياجاتهم وقد يتعرضون لخبرات تسيء إلى الاستغلال الطبيعي فقد يصعب وقتهم داخل حجرة الدراسة من غير جدوى أو لمعلمهم يتظرون إلى أن يلحق بهم زملائهم، وقد يطلب منهم القيام بواجبات وتدريبات ووتيبه غير ضرورية، أو نكبت عنهم للاستطلاع والسؤال عن كثير من الأمور المفيدة لهم (عبد العمار والشيخ، 1985).

كما وأن رعاية المجتمع لأسائه المتفوقين من الدلائل المهمة على مدى تقدم المجتمع ونضجه ويعكس مدى وعيه بالطاقات الموجودة به وحرصه على الانتفاع بما

لديه منها ومن هنا تظهر أهمية دراسة المتفوقين والموهوبين وتقديم البرامج اللازمة لهم، وحيث أن الطفل الموهوب والذي لديه القدرة على العهم العالي، والقدرة على الأداء الخارق يحتاج إلى برامج خاصة تفوق برامج المدرسة العادية في إدراك ماهيته لنفسه أو لمجتمعه

لذلك فإن أهمية الكشف عن حاجات الطلبة لموهوبين تكمن في معرفة الظروف الاجتماعية والاقتصادية والنفسية التي يعيشون فيها لوضع برامج تربوية لرعايتهم ووضع استراتيجيه مستقبلية للعناية التربوية والاجتماعية حتى يستطيعوا استغلال طاقاتهم بكاملها دون قيود

وتهدف أيضاً لمعرفة ما هي العوامل المؤثرة على الموهبة والتقليل من تأثيرها السلبي من خلال وضع برامج تتضمن إشباع حاجاتهم الجسمية والنفسية والانفعالية والاجتماعية والتدريسية

وقد أجريت عدة دراسات لاكتشاف الصفات الجسمية والعقلية والانفعالية والشخصية كدراسة تيرمان (Terman, 1921) التي تتبع هؤلاء الأطفال المتفوقين في مراحل حياتهم المختلفة، واكتشاف العوامل التي تؤثر في إنجازاتهم في مستقبل حياتهم، ودراسة (لايسن باتي تشانس، 1992) والتي هدفت إلى دراسة متطلبات الطلاب لمتفوقين أكاديمياً في المدارس المتوسطة.

فالموهوبون هم ثروة حقيقية في أي مجتمع، بل كوزة المصلحة، إذ عن طريقهم يتوفر للدولة ما تحتاج إليه من رواد الفكر والعلم والفن الذين يفيدونها في شتى مجالات التطور والحياة (زحوق، 2001) كما أن الاهتمام بهذه الفئة بعد حتمية حضارية يفرضها التحدي العلمي والتكنولوجي، وهو يدل على مدى وعي الدولة بدورها، وإدراكها لمدي أهمية التعرف على هؤلاء الأفراد الموهوبين ورعايتهم (لعقي، 1983)

ولقد أدركت المجتمعات منذ زمن بعيد أهمية الكشف عن ذوي القدرات العالية المتميزة من أفرادها، وتنمية تلك القدرات، لإعداد العناصر القيادية المؤهلة للنهوض بمجتمعاتها إلى المستويات الحضارية المرموقة ولعل ما قامت به الإمبراطورية الصينية

عام 2200 قبل الميلاد تقريباً، من وضع نظام دقيق لاختيار الأطفال المتمريرين وتوفير البرامج المناسبة لهم، لدليل على الجهود المبكرة في هذا المجال (الشخص، 1990 ؛ أبوتيان والضبيان، 1997)

ولقد كان للمسلمين دورهم منذ ظهور الإسلام في تحري القدرات الخاصة من بين أبناء المسلمين ورعايتهم، فقد أشار (مرسي، 1992) إلى أن الإسلام قد سبق لصيحات الحديثة في التنبيه إلى أهمية النبوع، وفي لحث على رعاية النابغين، وفي بيان مضهم في ازدهار مجتمعاتهم اجتماعياً واقتصادياً وحضارياً

وقد أثبتت البحوث والدراسات العلمية أن هناك ما نسبته بين 2 / 5 من الناس يمثلون المتفوقين والموهوبين، حيث يبرز من بينهم صفوة العلماء والمفكرين والمصنعين والقادة والمبتكرين والمخترعين، والذين اعتمدت الإنسانية منذ أقدم عصورها في تقدمها الحضري على ما تنتجه أفكارهم وعقولهم من اختراعات وإبداعات وإصلاحات (الفاطمي وآخرون، 2000)

وقد بدأ الاهتمام بالحاجات الإرشادية للطلاب الموهوبين والمتفوقين متأخراً بأكثر من ثلاثة عقود عن بداية الاهتمام بحاجاتهم التربوية أو التعليمية ويعود الفضل بداية في إثارة الاهتمام بحاجاتهم لإرشادية، للباحثة والمربية ليتا هولينغويرث Hollingworth التي وصفتها جوليان ستانلي Stanley من جامعة جونز هوبكنز بأنها الخاصة والام حركة تعليم الطفل الموهوب والمتفوق في الولايات المتحدة الأمريكية كما ساهمت دراسات هولينغويرث وأبحاثها في تسليط الضوء على فئة الطلبة الموهوبين والمتفوقين كإحدى الفئات التي تنتمي لمجتمع ذوي الحاجات الخاصة من الناحيتين التربوية والإرشادية

ومنذ عام 1950 بدأ تأسيس مراكز الإرشاد وتطوير البرامج الإرشادية للطلبة الموهوبين والمتفوقين وعائلاتهم في الولايات المتحدة الأمريكية إلا أن قضايا الإرشاد لم تشغل حيزاً يتناسب مع أهميتها في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين، ولم ينظر إليها بجدية حتى بداية الثمانينات من القرن العشرين ومن المتوقع - في ضوء المؤشرات الراهنة - أن يزداد الاهتمام بالحاجات الإرشادية لهؤلاء الطلبة مع ازدياد التقدم في برامج تعليمهم ورعايتهم (جروان، 2000)

بالرغم من أن الدراسات التي أعدها تيرمان Terman, 1992، وهولنجورث Hollingworth, 1923، 1931، 1942، قد أشارت إلى أن الصفات الجسمية للموهوبين وقدرتهم العقلية تساعدهم على أن يكونوا أكثر قوة في التكيف ومواجهة مشكلاتهم الشخصية بشيء من الذكاء، فإن كثيراً منهم تقابلهم مشكلات معقدة خلال مواقف الحياة (عبد الغفار، 1977) ويؤكد شيفل (1965) على نتائج تلك الدراسات، فقد أشار إلى أنه بالرغم من أن الذكاء المرتفع هؤلاء الطلاب يعطيهم قوة تبصر تساعدهم على حل مشكلاتهم، إلا أنهم غالباً ما يكون إحساسهم العميق هو السبب الذي يجعلهم يواجهون مشكلات لا يقابلها العاديون (السماذوني، 1990).

إن الطفل الموهوب قد يواجه كثيراً من الصعوبات والمشكلات التي قد تحول حياته أمراً عسيراً، وتدفعه أحياناً إلى سوء التوافق الاجتماعي، وقد يتناوب القلق والتوتر الشديد أحياناً أخرى وإذا كنا نرغب في مساعدة الطفل الموهوب لكي يحتل مكانه في الحياة، ولكي يصبح رجلاً ناجحاً وسعيداً، فجدير بنا أن نتفهم المشاكل التي يحتمل أن يواجهها، والتي يتحتم على آباء ومدرسين ومرشدين ومسؤولين أن يواجهوها معه خلال سنوات الطفولة والمراهقة. والمشكلة الأساسية هي كيف يتعلم الطفل الموهوب مقابلة هذه المشكلات والمصائب التي قد تنشأ من تباعده أو انشغافه عن المألوف (حبيب، 2000) وبما أن المشكلات والإحباطات البيئية التي يواجهها الموهوب من شأنها أن تعرقل نمو استعداداته وتكفيها، لذا فقد يكون من شأن إلقاء الضوء على بعض هذه المشكلات وبيان سبل السيطرة عليها، إثارة لانتباه المهتمين على أمور التنشئة الاجتماعية والتربية والتعليم والخدمة النفسية إلى ضرورة تهيئة البيئة المنزلية والمدرسية وتحسين خدماتهم وطرائق تعاملهم مع الطفل الموهوب، بالكيفية التي تساعد على استثمار طاقاته وتسميتها إلى أقصى ما يمكنها الوصول إليه كما إن غياب الرعاية النفسية للطفل الموهوب المتمثل في عدم تهيئة المناخ الذي يؤمن صحته النفسية، هو مما يؤدي إلى ضمور موهبته وطمس معالمها، بل ربما يؤدي إلى انحرافها عن الطريق المشود لتأخذ مساراً آخر له مضاره على الطفل والمجتمع على حد سواء لذا تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال محاولتها التعرف على أهم المشكلات التي تواجه الطلاب الموهوبين ومدى اختلافها وتباينها بتباين بعض المتغيرات، وما

يستوجبه ذلك من توجيه الاهتمام إلى الخدمات الإرشادية، كخدمات أساسية ضمن البرامج المقدمة للطلاب الموهوبين

وأخيراً فإن هذه الدراسات التي تم ذكرها سابقاً ودراسات أخرى جميعها هدفت للاطلاع على حاجات ومسمات الطلبة الموهوبين وهي تقيدها في عمل برامج تنمي لديهم الحاجات الجسمية والنفسية والانفعالية والاجتماعية وغيرها.

فوائد الكشف عن حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين

ان الكشف عن حاجات الطلبة الموهوبين يفيدنا فيما يلي.

- 1 حماية المتفوقين من التعرض لأية عوامل قد تؤثر على تفوقهم وموهبتهم وتخفف من تحصيلهم نتيجة لظروف اجتماعية أو نفسية أو غيره
- 2 الرعاية المبكرة بتقديم احتياجاتهم سوف تساعد على استغلال إمكانياتهم إلى الحد الأقصى، مما يمكنهم من إظهار قدراتهم ويساعدهم في النهاية على خدمة مجتمعهم، وحيث أنهم في مرحلة عمرية قابلة للتشكيل، ويمكن توجيههم
- 3 عدم إضاعة وقتهم في الفصول دون جدوى نتيجة طلب أمور روتينية لا قيمة لها بالنسبة إليهم، وخوفاً من اندثار طاقاتهم نتيجة بعض العوائق

الأشخاص القادرين على كشف حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين

هناك أشخاص قادرين على كشف حاجات الطلبة الموهوبين نظراً لقربهم منهم واحتكاكهم المباشر معهم ويذكر من هؤلاء الأشخاص أو الفئات:

1. المدرسون (المعلمون)

يعتبر تقدير المدرسين من الطرق الهامة لاكتشاف المتفوقين على أساس أنهم أكثر الإفراد احتكاكاً بالتلميذ في المكان، الذي يظهر فيه ذكائه وقدراته العقلية وهو الفصل حيث أنه المكان الذي يظهر فيه مستوى ذكائه ونوعه والذي يحدد فيه مستوى تحصيله الدراسي والذي يسمي فيه قدرته العقلية عن طريق التعليم والثقافة التي يتلقاها التلميذ وبذلك يعتبر المدرسون متصلين اتصالاً مباشراً بالتلميذ في الفصول وعلى علم بالأنشطة المختلفة التي يمارسونها، ويمكنهم بحكم هذا الاتصال أن يتعرفوا على الأطفال الموهوبين والذين ينعمون بموهب خاصة في بعض الميادين (عامر، 2004).

إذن وبناء على ذلك فإن المدرسين يستطيعون معرفة حاجات هؤلاء الطلبة من الناحية التعليمية أساسا كما يمكن لهم التعرف بحاجات هؤلاء الطلبة اجتماعيا ونفسيا وجسميا نتيجة الاحتكاك المباشر معهم لفترات طويلة. لكن هناك بعض العوائق في ذلك حيث يجب أن يكون المعلم مؤهلا لمثل العمل في اكتشاف الموهبة وحاجاتها لأنه قد أثبتت بعض الدراسات فشل المدرسين في اكتشاف المتفوقين والتعرف عليهم مثل دراسة مجانغو وبرش سنة 1959 (Peganto & Birch) فقد أثبتت أن تقديرات المدرسين ليست على درجة عالية من الكفاءة¹ (العمر، 1990 : 23).

ونتيجة لذلك كان هناك اعتراض على تقدير المدرسين لاكتشاف المتفوقين للأسباب التالية

- أ قليل من المدرسين لا يأخذون بعين الاعتبار الأعمار الزمنية للتلاميذ وهم يصدرون أحكامهم التقديرية عليهم
- ب عدم الموضوعية عند بعض المدرسين وتحيزهم لبعض الطلاب نتيجة لإطاعتهم الأوامر أو احترام المدرس أو التعاون أو غير ذلك

2 أولياء الأمور (الوالدان أو من يعيش لديه الطفل الموهوب)

إن الوالدين أو أولياء الأمور وبصفتهم داعمي الاحتكاك بالطفل الموهوب خارج نطاق المدرسة وحيث يمارس نشاطاته اللامنهجية وباحتيازه دون قيود بإمكانهم معرفة ميوله وحاجاته الشخصية والاجتماعية والنفسية، وحيث إنهم يبدأون مع طفلهم منذ بداية حياته وبداية موهبته.

ومما لا شك فيه أن لطفل الموهوب يبدي منذ الصغر الأول من حياته بعض الإشارات الدالة على ذكائه أو بعض الميول الفنية أو الموسيقية وخاصة عند سماع بعض الموسيقى أو بعض الأصوات المنعمة، وقد يبدأ الأطفال استخدام جمل كاملة في حديثهم وذلك في سن مبكرة من حياتهم، وقد يلتفتون إلى تفاصيل بيئية معينة لا يلتفت إليها غيرهم في هذا السن، وقد يثيرون أسئلة تكشف عن فهم من جانبهم لا يتوفر لغيرهم² (مريجات، 2008 : 59) إذن فأولياء الأمور قادرون على التعرف على حاجات الموهوبين في أمورهم الاجتماعية والنفسية

3. الخيارات

وهم المتخصصون في مجالات الموهبة والإبداع والقادرون على تقييم هؤلاء المبدعين من خلال اختبارات الذكاء، واختبارات الميول، واختبارات الاستعدادات وغيرها من الاختبارات الخاصة باكتشاف الطلبة الموهوبين.

حاجات الطلبة الموهوبين

إذن بعد ما تقدم في تعريف الحاجة فإن الموهوبين لهم حاجات خاصة يجب إشباعها للشعور بالرضى والتوازن منها حاجات جسميه، وحاجات نفسيه (انفعاليه)، وحاجات اجتماعيه، وحاجات تدرسية وغيرها من الحاجات، ولإشباع هذه الحاجات يجب الكشف عنها ووضعها ضمن مناهجهم وحتى يكون المنهاج مميزاً للطلبة الموهوبين يجب أن يتطور إلى مستوى أعلى من مستوى التوقعات فيما يخص المحتوى والعملية ومتطلبات المساق. وهناك طريقه واحده لللائمة التوقعات المتقدمة بكفاءة عاليه، وهي وضع منهاج أكثر تقدماً من أعمار الطلبة، مع التأكيد على قدرة الطلبة اجتياز المعايير جميعها في هذه العملية

إذن يجب التركيز في منهاج الطلبة الموهوبين على نوعية التعليم الموثوق فيه، والذي يتطابق مع التوقعات المتقدمة لهذا المهاج، إضافة إلى تكييف توقعات التعليم المتقدمة لكي تتناسب مع قدرات هؤلاء الطلبة فقط يكون من غير المناسب نقل الطلبة من مستوى إلى آخر من المهاج دون الالتزام بالمعايير والخبرات المطلوب إتقانها، وهكذا فإن مستوى المهاج للطلبة الموهوبين يجب أن يتكيف مع حاجاتهم بعمق وثبات (جويس، 2007)

أولاً: الحاجات الجسميه

يمتاز الطالب الموهوب بالصفات التالية:

- 1 يتميز الطالب الموهوب عن زملائه بالبنية الجسميه بحيث يكون أقوى بنية وأوفر صحة في الغالب وهذا يتطلب تغذية جيدة من أجل نمو جسمه بشكل سليم
- 2 لديهم قدرات حركية أكثر ملائمة، ومهارات حركية متقدمة
- 3 مراعاة أن الموهوب تكون عنده فجوة بين النمو العقلي والبدني

- 4 تكليفه بعدد كبير من الأعمال بسبب الطاقة العالية التي يتمتع بها.
- 5 تنمية ما يتمتع به من خصائص جسمية قوية ولياقة عالية من خلال حصص التربية الرياضية والموسيقية

ثانياً: الحاجات النفسية والانفعالية

إن الطلبة الموهوبين يحتاجون إلى الحاجات النفسية والانفعالية الآتية

- 1 الحاجة إلى الاستبصار الذاتي باستعداداتهم ولوعي بها وإدراكها.
- 2 الحاجة إلى الاعتراف بمواهبهم ومقدراتهم
3. الحاجة إلى الاستقلالية والحرية في التعبير.
- 4 الحاجة إلى توكيد الذات
- 5 الحاجة إلى العهم المبي على التعاطف، والتقبل غير المشروط من الآخرين
- 6 الحاجة إلى احترام أسئلتهم وأفكارهم.
7. الحاجة إلى الشعور بالأمن وعدم التهديد
- 8 الحاجة إلى بلورة مفهوم موجب عن الذات.
- 9 تقل الحاجة إلى الاستعراض ، لوم الذات، العدوان
- 10 يكون مفهومه ايجابياً نحو الذات والشعور بالسعادة والرضى عن الذات وعدم الشعور بالضييق
- 11 يتمتع بالقيم الاقتصادية والبديلة ويتمسك أكثر من العاديين بالقيم التقليدية مع الخصائص بالتمسك في القيم العصرية والقيم لاجتماعية، إضافة إلى تمتعه بالقيم الشخصية والانجاز والوصول للهدف
- 12 يكون انتماءها ايجابياً نحو المواد لدراسية ونحو المدرسين ونحو طريقة الاستدكر، وعادات الدراسة والمستقبل المهني والاطلاع الخارجي، ونحو الدين وبناء على هذه الحاجات للطلاب الموهوب يجب أن يبنى المهاج على أساسها ويتضمن قدر المستطاع هذه الأمور أو بعضها

ثالثاً: الحاجات الاجتماعية

أما حاجات الطالب الموهوب الاجتماعية فهي كما يلي:

- 1 الرغبة في القيادة، وهذا يبدأ دور المعلم تكليفه بالأعمال التي تتطلب القيادة
- 2 الحاجة إلى الاندماج الاجتماعي حتى لا يشعرون بالغبطة أو العزلة الاجتماعية
- 3 الحاجة إلى تكوين علاقات اجتماعية مثمرة، وتواصل صحي مع الآخرين
- 4 الحاجة إلى اكتساب المهارات التوافقية، وكيفية التعامل مع الصعوبات
- 5 الحاجة إلى مواجهة المشكلات الدراسية، والصعوبات الانفعالية.

رابعاً: الحاجات التدريسية

أما حاجات الطالب الموهوب التدريسية فهي كما يلي:

- 1 الحاجة إلى الاستطلاع والاكتشاف والتجريب.
- 2 الحاجة إلى مهارات التعلم الذاتي واستثمار مصادر التعلم والمعرفة
- 3 الحاجة إلى المزيد من التعمق المعرفي في مجال الموهبة والتفوق
- 4 الحاجة إلى مساهم تعليمية وأنشطة تربوية متجددة لاستعداداتهم، وأسلوبهم الخاص في التفكير والتعلم
- 5 الحاجة إلى اكتساب مهارات التجريب والبحث العلمي، وفحص الأفكار، والبحث عن الحلول واقتراح الفروض واختبارها في عالم الواقع، ومناقشة النتائج

حاجات الموهوبين العامة كما حددتها باسكا

لقد حددت باسكا عدداً من الحاجات العامة للطلبة الموهوبين اختصرتها بما يلي:

- 1 التحرك في السلم التعليمي بحسب ما تسمح به قدراتهم واستعداداتهم دون النظر إلى عامل السن أو المظم الإدارية (إسراع).
- 2 لتوسع وتعمق في اكتساب المعلومات بالقدر الذي يسمح بفتح الطاقات وإهمار الإنكار، التي تؤدي إلى الإنتاج الإبداعي (إثراء)
- 3 توجيه وإرشاد صادقين في

■ تحمل كون الشخص الموهوب غير عادي

- أساليب اتخاذ القرارات السليمة
- التخطيط السليم للدراسة والعمل والحياة والمستقبل

<http://jeddahedu.gov.sa/subPage.aspx>

المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين

من مجموع الدراسات المختلفة على المتفوقين يستتج أن حيورتهم الجسمية ومقدرتهم العقلية تزياد من مقدرتهم على مواجهة الأزمات ومعالجة المشاكل الشخصية، إلا أن كثيرا من هؤلاء المتفوقين يصادفون صعوبات شديدة بمعالجة مواقف الحياة إذ إن الانفجاج الاجتماعي والوجداني ليس تابعين بالضرورة للتفوق فبالرغم من أن ذكاء الماثقين يزودهم ببصيرة تساعدهم على حل المشاكل إلا أنه كذلك غالبا ما يكون مصدرا لحساسية تضطرهم لمواجهة مشاكل لا يواجهها الطفل العادي (شقيز، 1998)

اسباب ظهور المشكلات عند الموهوبين

1. يعتبر الحرمان الاقتصادي والعزلة الاجتماعية من أهم أسباب ظهور مشكلات عند المتميزين مما يؤدي إلى إهمالهم وصياح طاقاتهم وظهور المشكلات لديهم.
2. تعتبر الحياة الشخصية للنساء وعدم توفر الوقت من الأسباب التي تعيق عملية تطور الانجاز والاثابة عندهن
3. كذلك يعد غياب الدعم الأسري وتوجيه المهني من الأهل من لأسباب التي تؤدي إلى ظهور المشكلات عند المتميزين
4. دور الأسرة التي تقوم بالرفض والتوبيخ لأبنائها المتميزين وهذا يؤدي إلى تدني تحصيلهم

أهم المشكلات التي يظهرها الطلبة الموهوبون

قد يواجه الطلاب الموهوبون نفس المشكلات التي يواجهها غيرهم من الطلاب الذين ينتمون إلى نفس مراحلهم العمرية، إلا أن الموهوبين يتميزون ببعض الخصائص والخصائص الشخصية التي تميزهم عن غيرهم من الأفراد.

يرى سليمان (2001) أن الموهوبين يتميرون بالعديد من السمات الشخصية الإيجابية، مثل الجرأة، والمغامرة، والرغبة في التفوق، مع درجة عالية من دافعية الإنجاز، ودرجة عالية من الثقة بالنفس، واللباقة الشخصية والاجتماعية، وحسن التصرف.

بينما يرى كيتانو (Kitano, 1990) أن لدى الموهوبين من السمات والخصائص ما قد يُعرضهم للمجازفة أو يُوقعهم في مواقف صعبة مع أنفسهم ومع الآخرين، ومن بين هذه الخصائص الحسية الرائدة، وقوة العواطف، وردود الفعل الكمالية، والشعور بالاختلاف، والنمو غير المتوازن في المجالات العقلية والاجتماعية والعاطفية وكذلك ريس (Reis, 1995) حيث ترى أن الحياة الشخصية وعدم توفر الوقت من الأسباب التي تعيق عملية تطور الإيجاز والثابرة عند النساء الموهوبات، كما أن غياب الدعم الأسري والتوجيه المهني يؤدي إلى تعرض الموهوبين للمشكلات.

وقد صنف العديد من الباحثين (البحيري، 2002 ؛ جروان، 2004 ؛ Silverman, 1993) الكتب التي تناولت حاجات الموهوبين ومشكلاتهم إلى مجموعتين

المجموعة الأولى: ترى أن الموهوبين والمتفوقين عقلياً عرضة للمشكلات، وخاصة عندما تكون الموهبة من مستوى مرتفع، حيث تزيد هذه الموهبة من عرصة الطفل للمصاعب التكيفية ويعتقد مدعموا وجهة النظر هذه أن الأطفال الموهوبين عرضة للمشكلات الانفعالية والاجتماعية، وأنهم أكثر حساسية للصراعات الاجتماعية، ويمرون بدرجات من الاغتراب والضغط أكثر من أقرانهم، وذلك نتيجة لقدرتهم المعرفية، وبالتالي هناك حاجة إلى التدخل و الاهتمام بشكل خاص من حيث مساعدتهم على التغلب على الصعوبات والمشكلات النادرة التي قد تصادفهم، والتي يمكن وصفها بأنها من النوع الخاص.

المجموعة الثانية ترى أن الأطفال الموهوبين باستطاعتهم الاعتماد على أنفسهم، وأنهم كمجموعة يظهرون مستوى جيداً من التكيف السطحي، وأقضية منهم يعانون من مشكلات ويحتاجون إلى تدخل خاص، لأنهم يواجهون عام أكثر تكيفاً من الأطفال غير الموهوبين. وتؤكد هذه النظرة على أن الموهبة تحمي الأطفال من سوء

التكيف، وأنه لدى الموهوبين قدرة أكبر على فهم الذات والآخرين نتيجة لقدراتهم لمعرفة الكبيرة، ولذا تكون قدرتهم على التعامل مع الضغوط والصراعات أكثر من أقرانهم وتدعم الدراسات لبحثية هذه النظرة حيث تؤكد أن الأطفال الموهوبين يظهرون تكيفاً أفضل من أقرانهم العاديين (Garland & Zigler, 1999) ؛ (Baker, 1995; Hawkins, 1993)؛ المياوي، 1991 ؛ مسي، 2003)

ومن هنا يؤكد سيلفرمان (Silverman, 1993) على وجود تناقض في نتائج الأبحاث، فحين أبدت العديد من الأبحاث التكيف الاجتماعي و لعاطفي للموهوبين، تعارضت نتائج الأبحاث الإكلينيكية مع ذلك وتري أن الأفراد الموهوبين يتعرضون لصراعات داحية بالإضافة إلى أنهم أقل تكيفاً من للاحية الاجتماعية ولكن عند إمعان النظر، يلاحظ أنه لا يوجد تعارض بين وجهتي النظر السابقتين، ذلك أن الباحثين الذين يرون أن الأطفال الموهوبين أكثر تكيفاً وبإمكانهم الاعتماد على أنفسهم، احتذروا عادة أطلاءاً في برامج أكاديمية صممت خصيصاً للأطفال المتفوقين عقلياً والموهوبين وأن هؤلاء الأطفال حين تم اختيارهم، فلا بد أن تحصيلهم في المدارس كان مميزاً، وأنهم كانوا متوافقين نفسياً ومتفاعلين اجتماعياً، وبشكل عام لم يمروا بتجارب تطوي على مشكلات نفسية أو اجتماعية.

من ناحية أخرى، فإن الباحثين الذين يلاحظون بعض المشكلات لدى الأطفال الموهوبين، غالباً ما يكون ذلك من خلال معلومات التي يجمعونها من المواقع الإكلينيكية أو من دراسة الحالات وتؤكد أدبيات البحث النفسي والتربوي أنه يمكن تقسيم مشكلات الأطفال الموهوبين إلى مشكلات داخلية المنشأ ومشكلات خارجية المنشأ. أما المشكلات داخلية المنشأ فهي التي تظهر بداية مع الطفل نفسه، بصرف النظر عن التأثيرات البيئية سواء بيئة الأسرة أو بيئة المدرسة، وأنها نابعة من شخصية الطفل الموهوب، ولها علاقة بسمات هذه الشخصية. أما المشكلات خارجية المنشأ فهي تلك المشكلات التي تتعلق بأسباب بيئية، وهي ناجمة عن تفاعل الطفل مع أسرته و بيئة المحيطه به، كثقافة المجتمع، وما إلى ذلك من عوامل بيئية أخرى (سليمان، 2004)

المشكلات التي يعاني منها الطلبة الموهوبون والمتفوقون

بصورة عامة تندرج المشكلات التي يعاني منها الموهوبون تحت عدة أبعاد، وفيما يلي إشارة إليها كما وردت في كتابات سابقة

لقد أوردت السرور (1998) أن جيمس وب وهو من أكثر التربويين اهتماماً بالواجبات النفسية والاجتماعية للموهوبين، قد صنف مشكلاتهم إلى

1. مشكلات داخلية: وتتمثل في ' (عدم التوازن في النمو العقلي والجسمي، وكذلك في النمو العقلي والانفعالي، والحساسية العالية ومحاسبة النفس، وفسحة الوجود، وتعدد الاهتمامات، والميل إلى تشكيل الأنظمة والقوانين في سن مبكر، والإصابة ببعض الإعاقات، ونشيدان الكمال والمثالية.

2. مشكلات خارجية: وتتمثل في ضغط الرملاء، وضغط لإخوة، والتوقعات العالية من الآخرين، وطموحات الأهل العالية، وليثة المخطئة والاكتئاب، والمحاسبة والتقييم على أساس الدرجات المدرسية وليس على أساس القيمة الشخصية للموهوب، وحشرية الأهل وتدحلقهم الرائد في شئون الطفل الموهوب والتجارته المدرسية والأكاديمية.

(كما ذكر العزة 2000) بأنه نظراً لتمييز الطلاب الموهوبين في صفاتهم وخصائصهم وسماتهم الشخصية والسلوكية والانفعالية والتعليمية والقيادية والاجتماعية، فإن لهم مشكلات ناتجة عن تلك الصفات والخصائص مع مجتمع الرفاق في المدرسة، ومع أفراد الأسرة والعمل، ومن الضروري التعرف على هذه المشكلات بالنسبة للمرشدين والمعلمين والأسرة والإداريين، لكي يعرفوها ويتعاملوا معها. ومن أهم هذه المشكلات ' (الشعور بالملل والضجر من التاهج الدراسية العادية، الكسل والتقصير في الواجبات المدرسية، وصعط الأقران، ونقص التزامن والتوافق بين النصح العقلي للموهوب، وعموء الاجتماعي والانفعالي والجسمي

وقد أكد حساين (1997) بأن نتائج الدراسات تشير إلى أن هناك مشكلات نشأ عن كبت موهبة الابتكار، وإنكار الحاجات الإبداعية للموهوب أثناء المراحل

التعليمية، وأن هذه المشكلات تتمثل في: تكوين مفهوم خاطئ عن الذات، والقصور في التعلم، ومشكلات سلوكية وصراعات نفسية تعليمية.

أما العمران (2000) فتشير إلى أنه باستقراء التراث النفسي حول مشكلات الطفل الموهوب في الأسرة يمكن استخلاص المشكلات الست التالية: (برور دور الطفل الموهوب كوالد ثالث في الأسرة، ودور الأسرة في فلك الطفل الموهوب، وعزله في شريحة لحماية الأسرة، وإحساس الآباء بالتدني المعرفي، وإعلانهم الحرب على المدرسة، وعلاقة الطفل الموهوب بإخوته

أما جروان (2000 - 2002) فقد قام بتصنيف مشكلات الموهوبين إلى ثلاثة أنواع هي:

1 مشكلات معرفية: وأهمها: عدم كفاية المناهج الدراسية، وتدني التحصيل الدراسي

2 مشكلات انفعالية: ومنها: الحساسية المفرطة، والحدة لانفعالية، والكمالية

3. مشكلات مهنية: صعوبة الاختيار وتحديد الأهداف المهنية، والرغبة في تغيير تخصصاتهم المهنية

كما لخص سليمان (2004) مشكلات الأطفال الموهوبين وصنفها على النحو الآتي: أولاً: مشكلات ذاتية (تتعلق بالطفل نفسه) وأهمها بطء المهارات الجسمية، وغياب التوازن بين النضج الانفعالي والنضج العقلي، وشدة الكمال والبحث عن المثالية، والإفراط في محاسبة النفس، والبحث عن معنى للحياة

ثانياً: مشكلات أسرية: وأهمها اللامبالاة من جانب الوالدين، وإهمال الطفل المتفوق أو الموهوب والسخرية منه، والمبالغة في تقدير الوالدين لتموق الطفل، وإهمال إشباع الحاجات الأساسية لديه، وسوء توافق الموهوب مع إخوته

ثالثاً: مشكلات مدرسية: وأهمها تجاوز الطفل الموهوب لسرعة التعلم في المدرسة العادية، وإحباطها في إشباع حاجاته، وتدني حماسه تدريجياً، وتدني التحصيل كنتيجة لغياب التشجيع، ونحول المدرسة إلى مركز طرد للطفل الموهوب.

رابعاً: مشكلات ذات صلة بالتوافق الاجتماعي وأهمها صعوبة تكوين صداقات مع الأقران، وصعوبة التواصل اللغوي معهم، والحث عن أصدقاء، ومشكلة تحطّي سوات الدراسة، وشعور الطفل الموهوب عقلياً بالاغتراب والنقص، وتشكيل الأنظمة والقوانين.

خامساً: مشكلات أخرى وأهمها تجنب المخاطرة والبعد عن المغامرة، وتعدد قدرات الطفل الموهوب، والموهوبون المعاقون جسمياً، وتوقعات الآخرين وما سبق بتضح أن الموهوبين هم فئة خاصة تحتاج لرعاية خاصة فممكنهم من تنمية طاقاتهم ومواهبهم إلى أقصى مدى ممكن وفقاً لخصائصهم ومشكلاتهم وحاجاتهم المختلفة.

وفي هذا الصدد يشير زهران (2003) إلى أن الموهوبين فئة لها حاجاتها الخاصة، مما يوجب توفير خدمات تربوية وإرشادية متخصصة تتناسب مع هذه الحاجات وأهم الحاجات الخاصة لديهم .

- 1 الحاجة إلى مزيد من الإنجاز .
 - 2 الحاجة إلى مزيد من تقدير الآخرين .
 - 3 الحاجة إلى مزيد من الرعاية المتخصصة
 - 4 الحاجة إلى برامج دراسي خاص
 - 5 الحاجة إلى برنامج إضافي خاص
 6. الحاجة إلى الاندماج الاجتماعي
- وهناك تصنيفات أخرى تحدثت عنها الدراسات والأدب النظري وهي:
- أولاً: المشكلات البيتية والأسرية

- ضغط الوالدين للإسراع بالطفل ودفع نموه وإنتاجه
- الإهمال البيئي حيث لا يجد فيه الفهم والتقدير والتشجيع
- عدم فهم الوالدين للمتفوقين وعدم تقدير قدرتهم وميولهم وحاجاتهم

- المعاناة من أساليب معاملة الوالدين القائمة على التحكم وإهمال والتشدد (إثارة الألم النفسي)
 - قلة التوجيه والرعاية للطلاب المتفوق من قبل والديه وأسرته فيما يختص بالأنشطة الملائمة التي يزاوئها المتفوق
 - شعور بعض المتفوقين بأن المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرهم لا يسير تطلعاتهم إلى المستقبل
 - عدم اكتراث الوالدين بمواهب الأبناء وعدم وجود ما ينميها في البيت مع عدم تقبل الوالدين والمجتمع للأفكار الغربية
 - عدم توفر الثقة تبادل الاحترام والمناقشات الموضوعية وطرح وجهات النظر في جو يسوده الأمن والحرية الكاملة مع اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية.
 - التفاوت العقلي بين الطفل وأسرته الأمر الذي يحرمه من تبادل الخبرات ويشعر أنه غريب عنهم
 - إن من أخطر الأمور على الموهوب هو عدم اعتراف أسرته ومدرسته بموهبته.. وأنه ليس بحاجة إلى الرعاية
- ثانياً: المشكلات المدرسية
- اتجاهات المعلم نحو المتفوق تتسم بالتسلط والتشدد ونساعده على الاتكال وإهمال وعدم التعاون الجماعي
 - رغبة المعلم في اصباح الطالب وعدم تقبله في حال المعايير في التفكير أو السلوك الاستقلالي.
 - لطابع التقليدي للعملية التعليمية والأخطاء المتعلقة بنظام التقييم والتصليب والحدود بالإدارة المدرسية يجعلها لا تتناسب مع النمو والابتكار والتفوق.
 - اتجاهات المعلم تتسم بالسلبية نحو مهمة التدريس والتفكير والابتكار فتقافئه ولدراته الابتكارية لا تشجع المتفوق وهذه يحبسها المتفوق كما أن طريقة لتدريس لا تنمي القدرات الإبداعية الكامنة لدى المتفوق.

- عدم تقبل المعلمين للمتفوق وعدم تشجيعه على التعبير عن أفكاره المبدعة
- غالباً ما يواجه المتفوق اتهامات ادعائية من المعلم في الفصل ناتجة عن تفوق في قدرات الطالب العقلية مما يؤدي إلى إحساسه بالوحدة
- حقد وغيره زملاء المتفوق من قدراته وتفوقه عليهم الأمر الذي يؤدي إلى ابتعادهم عنه وإحساسه بالوحدة بين زملائه
- نزعة المعلم لتوكيد التحصيل العلمي والمكافأة وحجزه عن الاعتراف بالمهارة في النشاطات الأخرى كالموسيقى والفن والعلاقات الاجتماعية
- عدم مراعاة الفروق الفردية في التوزيع لكم والكيفي للطلاب داخل الفصل الدراسية مما يقلل من مستواه العقلي وبالتالي يدفعه للملل
- عدم القيام بزيارات علمية لمراكز البحث العلمي لعدم وجود نوادي علمية داخل المدارس تشغل وقت فراغ المتفوق.
- عدم توفر أساليب التربية الفكرية من مكتبات مدرسية مملوءة بالكتب العلمية وعدم توفر مختبرات جيدة
- طريقة الإلقاء هي الطريقة الشائعة طبقاً للتنظيم المنهجي المتبع مما يؤدي إلى قصر العملية التربوية ولقدرة على النقد البناء والابتكار
- إهمال النشاط المدرسي وإهمال جواب العملية التعليمية
- إهمال تكوين العادات والاتجاهات لدى المتفوقين

ثالثاً: المشكلات الشخصية

- شعور المتفوق بالضغط النفسي والإجهاد النفسي (الاحتراق) بسبب المبالغة العالية التي تضعها الأسرة لنمو قدراته ومطالبها منه. مما يؤدي إلى اضطرابات نفسية.
- غالباً ما يكون الضغط العاطفي واللامعالي للمتفوق غير متساو مع ضغطه العقلي مما يزيد من قلقه ويتبع عن ذلك عدم انسجامه وعدم الرضى عن نفسه

- شعوره بعدم الرضى عن الجواب الصحية الخاصة والجوانب الامرية والدراسية وعدم الرضى عن المعلم مما يساهم في ارتفاع معدل القلق لديه ثم خفض مستوى دافعيته للانجاز وقد يتعرض للنبذ والرفض والسخرية والالتهام بالاستظهار الالى من زملائه
- شعوره بالضجر بسبب صرامة منهج الدراسي مع نزوعه نحو التفسير في مجال تفوقه بسبب مشاعره بالتفوق فيها.
- شعوره بالتمالي والغرور لكونه يختلف عن غيره وحسد الآخرين له ومشاكساته
- شعوره بالاختلاف عن الآخرين وتفاهة الأعمال التي يقوم بها.
- شعوره بافتقاد الأصدقاء.
- الغيرة من الزملاء الأفضل منه.
- البكاء لأسباب
- الصراع إلى بوجهه المتعوق من قبل الصورة الأبوية والمعلمين.
- إعاقته عن المشاركة في النشاط الاجتماعي والرياضي أما لضعف بنيته بالمقارنة بأقرانه بالفصل مما يشعره بالعزلة.
- مشاعر الرفض ولعدوان من جانب زملائه العاديين ومعاصريهم الذين يشعرون بالتهديد من الانجاز غير العادي الذي يحرزه العبقري.
- كذب زاد عمره العقلي زادت الفجوة وراد ميله للوحدة مما يتبع عنه عدم مسابرة لزملائه من نفس السن فتنشأ العديد من المشكلات الاجتماعية لديه.

اتجاهات في حل المشكلات التي تواجه الموهوبين

نما أننا تناولنا المشكلات التي تواجه الموهوبين بسبب قدراتهم غير العادية وبما أن هناك عدداً لا يستهان به من الموهوبين يتعرضون لمشكلات وصعوبات نفسية قد تكون هذه المشكلات مؤثرة على حياتهم وعلى طريقة تحصيلهم فانه من الواجب لحماية هذه الفئة من المشكلات السابقة الذكر لا بد من برامج وقائية تشمل الفئات التالية (السورر ، 2003)

1. الوالدان، يجب تدريبهما على فهم سلوك أطفالهم ومشكلاتهم وكيفية دفعهم نحو الانجاز، ويجب توفير الإرشاد الوقائي للوالدين من أجل توفير المساعدة لهما من خلال تقديم المعلومات المناسبة لهن وإعطاءهن الكتب التي تتعرض للموهوبين وحاجاتهم وصفاتهم ومشكلاتهم حيث إن هناك الكثير من المؤسسات المهتمة بتربية الموهوبين ، لكنها نادراً ما تتعرض لدور الأهل.
2. تثقيف وإرشاد العاملين في مراكز رعاية الطفولة: يجب تثقيف الممرضات والمشرفين على مراكز رعاية الأمومة حتى يتمكنوا من تقديم الخدمة المناسبة لأهالي الموهوبين.
3. المرونة في التعليم: بما أن المناهج مصممة للطفل العادي القدرات فإن الطفل المتميز سيصاب بإحباط ويصبح لديه اتجاهات سلبية نحو المدرسة فيجب على المدرسة أن توجد للطفل الخيارات بناء على حاجاته الفردية وهناك عدد من جوانب المرونة في التعليم كالإثراء والإسراع وستناولها لاحقاً.
4. حلقات المناقشة لأولياء الأمور يتم فيها تبادل الخبرات بين الأهالي في تربية المتميزين ، وتساعدهم على تقبل سلوكيات أبنائهم ، ويتم من خلال هذه اللقاءات التعرف على كثير من الاقتراحات في تربية المتميزين
5. المخيمات الصيفية: تعتبر من أكثر الأساليب التي تحقق عظيم الموائد في دعم تطور النفسي والاجتماعي للموهوبين ، حيث يشعر الطفل أن له نظراء ينتمي لهم ويحصل على خبرات تعليمية ملائمة له وتقدم هذه البرامج خدمات تلي حاجات الأدياء حيث تغطي النقص في جوانب الشخصية المفقودة في برامج التعليم العادي
6. الإرشاد المهني للموهوبين: التخطيط للدراسة في الجامعة يجب أن يبدأ بوقت مبكر للموهوبين مقارنة بالعاديين.
7. الدفاع عن فئة المتميزين من خلال تهيئة الظروف والإمكانيات البيئية الملائمة لتطورهم وتوفير الدعم المالي لبرامجهم ، ومن أكر المشكلات الموجودة في المجتمع العداوة الموجهة هذه الفئة حيث يجب تعيير الاتجاهات السلبية الموجهة ضدهم ودفع النظام التعليمي للاهتمام بهم وبأسرهم وتحمل مسؤوليتهم.

مساعدة الطلاب الموهوبين داخل الصف العادي

تعتبر استراتيجيات تقديم المساعدة للطفل المتميز داخل الصفوف العادية من أكثر العوامل التي تساعد في وقاية الطفل من التعرض للمشكلات الانفعالية والاجتماعية، لذا إذا ما علم المعلم أن هناك طالباً مميزاً في صفه ونظامه التعليمي وكان من غير الممكن تعليمه بشكل خاص، فبإمكانه تقديم المساعدة للطلاب المتميز عن طريق مراعاة بعض الأمور التالية (السرور ، 2003).

1. عدم إجبار الطالب المتميز على القيام بكل ما يقوم به الطلاب العاديون
2. عدم مطالبته بالتدرب على مهارات يتدرب عليها الآخرون في حين أنه أصبح قادراً على إجادة تامة.
3. إسناد الأعمال الصعبة دائماً له إذا كنت ترغب القيام بها.
4. إسناد الأدوار القيادية له في الصف إذا كنت له الرغبة في ذلك.
5. عدم الحد من تقدمه في المهام إذ كانت له الرغبة في ذلك
6. عدم تعميم العقاب على طلاب الصف لتجنب إيذاء الطالب المتميز في حالة عدم ارتكابه للذنب
7. توفير الأجواء المناسبة لأنشطة الطالب المتميز وتوجيهه التوجيه السليم
8. ضرورة معاملة الطالب المتميز بمودة واحترام إذا ما رغب التعامل مع المعلم خارج الصف
9. ضرورة مساعدة الطالب المتميز على تقبل مضايقات أبناء صفه ومساعدته على فهم أنه مختلف عن الآخرين وهذا الاختلاف يسبب له هذه المضايقات
10. أن يسند له دور لقيام بالمشاريع التعليمية المهمة المعززة للمنهج وإعطاءه حرية الاختيار في حالة اهتمامه بالقيام بالمشاريع الخاصة التي تعكس ميوله واهتماماته الخاصة.
11. الطلب منه مساعدة الطلاب الضعفاء بشكل خاص وإعطاءه دور مساعد للمعلم ليعمل على مساعدة الطلاب إذا أبدى استعداداً لهذا العمل

12. أن لا تطلب منه أن يقدم أعماله في نفس الإطار الذي يقدم به الآخرون أعمالهم
13. مساعدته على تقبل الامتحانات في نفسية سليمة ومساعدته على الحد من خوفه من العلامة المدرسية وأهمية نتيجة الامتحان وتدريبه على كيفية التعامل مع المثل
14. مساعدته على المساهمة في الأنشطة المدرسية وأن لا يقتصر دوره على حفظ المادة التعليمية والحصول على العلامة فقط
15. مساعدته على حب موضوع ما ليصبح هذا الموضوع مجالاً يعمل فيه مستقبلاً ويعمل على إفادة وطنه من هذا المجال.
16. مراعاة الألفاظ والتبهيئات التي توجه للطلاب في الصف والتي يتأثر بها الطالب المتميز أكثر من غيره وتترك أثراً قوياً في نفس هذه الفئة وتنعكس على تقدمهم وإنتاجيتهم

دراسات تناولت الحاجات والمشكلات التي يواجهها الطلبة الموهوبون

تشير مراجعة البحوث والدراسات التي أجريت في مجال الموهوبين أن هذا المجال نال في الآونة الأخيرة اهتمام عدد غير قليل من الباحثين كما أن هناك أبحاث ودراسات عديدة، ألقت الضوء على طبيعة المشكلات التي يواجهها الموهوبون والموهويات، والتي أبرزت حاجة هؤلاء الطلاب والطالبات للمساعدة والإرشاد في حل المشكلات التي يواجهونها، وقد حاول الباحث جمع ما تيسر له من هذه الدراسات، وذلك بهدف التعرف على الدراسات الأجنبية والعربية والمحلية التي جريت في هذا المجال. وفيما يلي عرض لهذه الدراسات وذلك حسب تسلسلها الزمني . من تلك الدراسات تأتي دراسة الخالدي (1975) لتتناول العلاقة بين التفوق العقلي وبعض جوانب التفوق الشخصي والاجتماعي لدى تلاميذ المدرس الإعدادية العراقية، بحيث يمكن الاستفادة من تلك العلاقة في التخطيط التربوي لبرامج المتفوقين عقلياً. ومن أجل دراسة تلك العلاقة طبق الباحث اختبار القدرة العقلية العامة لقياس التفوق العقلي لدى الطلاب، واختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية، (إعداد: عطية محمود هنا) لقياس الخصائص النفسية والاجتماعية كالاكتفاء على

النفس والإحساس بالقيمة الذاتية، والشعور بالانتماء، والتحرر من المي إلى الانعزال، والخلو من الأعراض العصبية، والتوافق الشخصي، والاعتراف بالمستويات الاجتماعية، واكتساب المهارات الاجتماعية، والتحرر من الميول المضادة للمجتمع، والعلاقات في الأسرة، وفي المدرسة، وفي البيئة المحلية، والتوافق الاجتماعي. وقد تكونت عينة الدراسة من (1000) ألف طالب من الطلاب العراقيين في بغداد تتراوح أعمارهم الزمنية بين 14-15 عاماً وعند استخراج مصفوفة ارتباطية للعلاقة بين القدرة العقلية العامة وجوانب التوافق الشخصي والاجتماعي، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين القدرة العقلية العامة وجميع جوانب التوافق الشخصي والاجتماعي في مستوى دلالة 0,01 ويعني ذلك أنه كلما زادت القدرة العقلية العامة للفرد كلما زاد التوافق الشخصي والاجتماعي

كما أجرت حسونة (1989) دراسة تناولت فيها العلاقة بين مروة الأنشطة الإبداعية والتوافق المدرسي في مرحلة المراهقة. وقد طبقت الباحثة اختبار القدرة على التفكير الابتكاري (إعداد/ هؤاد أبو حطب) واختبار التوافق (إعداد/ محمد عثمان نجدي) وقد تكونت عينة الدراسة من (265) من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية في كل من التفكير الابتكاري والتوافق المدرسي بين الذكور والإناث في فترة المراهقة لصالح الإناث، حيث أوضحت النتائج أن تلميذات المرحلة الإعدادية المبتكرات كن أكثر توافقاً من أقرانهن من التلاميذ المبتكرين الذكور.

في حين قام القريظي (1989) بدراسة استهدفت التعرف على المشكلات التي يواجهها المتفوقون عقلياً في البيئة الأسرية والمدرسية وآثارها ودور الخدمات النفسية في رعايتهم. وقد أعتمد الباحث على استخدام المنهج التحليلي لنتائج البحوث والدراسات المتصلة بموضوع الدراسة لاستخلاص المعلومات اللازمة للإجابة على هذه الأسئلة وقد خلص الباحث إلى أن المشكلات ومصادر الإحباطات التي يواجهها الطفل المتفوق عقلياً في نطاق بيئته الأسرية هي: الأساليب الوالدية اللاسوية في التنشئة، والاتجاهات الأسرية نحو مظاهر النمو العقلي، واعتقار البيئة المنزلية للأدوات ولوسائل اللازمة لتنمية استعدادات الطفل ومواهبه، وإغفال الحاجات

النفسية للطفل، وناقش كليهما على حدة مع بيان أثارها السلبية على نمو استعدادات الطفل وشخصيته من جميع الجوانب كما أوضح الباحث أن أهم المشكلات التي يعاني منها الطفل المتفوق عقلياً في نطاق مدارس العاديين هي: عدم ملاءمة المناهج الدراسية والأساليب التعليمية، وقصور فهم المعلمين للطفل وحاجاته، واستخدام محكات غير كافية للكشف عن مظاهر التفوق العقلي.

وكذلك أجرت الغفيلي (1990) دراسة للتعرف على الحاجات والمشكلات النفسية لدى التلميذة المتفوقة عقلياً ومقارنتها بالتلميذة العادية وقد تكونت عينة الدراسة من (1660) تلميذة سعودية ممن تتراوح أعمارهن الرمنية بين (10-12) سنة، بالصفين الخامس والسادس من (20) مدرسة ابتدائية بمدينة الرياض وقد طبقت الباحثة عدة أدوات لقياس الذكاء والحاجات النفسية، أما لقياس المشكلات النفسية استخدمت مقياس من إعدادها وقد أظهرت نتائج الدراسة تميز التلميذات المتفوقات بحاجتي (التحصيل والتحمل)، والمشكلات التالية: (الخوف من الامتحانات، وغيره) الزميلات معها، وعدم حبهم لها، وتشاجرها مع اخوتها داخل الأسرة

أما آف (1990) فقد استخدم منهج التجريبي لدراسة التوافق النفسي والاجتماعي عند طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين من الجنسين في دولة الإمارات العربية المتحدة وقد تكونت عينة البحث من (200) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية، تراوحت أعمارهم بين (16 - 22) عاماً وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير دال إحصائياً للمستوى التحصيلي (التفوق) في التوافق الشخصي والاجتماعي والعام لصالح المتفوقين دراسياً، كما توصلت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية في التوافق لدى المتفوقين دراسياً تعزى لتعبير الجنس وذلك لصالح الإناث.

وفي الإطار ذاته قامت المنياوي (1991) بدراسة هدفت من خلالها إلى التعرف على العلاقة بين الابتكار والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة وقد طبقت الباحثة اختبار تورانس للتفكير لانتكاري الصورة (أ) لقياس الابتكار لدى الأطفال من أفراد عينة الدراسة، أما لقياس لتوافق الشخصي والاجتماعي فقد استخدمت الباحثة اختبار الشخصية للأطفال (إعداد: عطية هـ).

وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً وطفلة، تراوحت أعمارهم الرسمية من (10-12) سنة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي، وجود فروقات دالة إحصائية في التوافق الشخصي تعزى إلى اختلاف مستوى القدرة على التفكير الابتكاري، لصالح الأطفال ذوي المستوى المرتفع من الابتكار. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في التوافق الشخصي تعزى إلى متغير الجنس، وذلك لصالح الأطفال الذكور.

وفي دراسة أجريت على لأطفال موهوبين بمرحلة رياض الأطفال، تناولت الديب (1991) التفكير الابتكاري لدى أطفال الرياض وعلاقته بسلوكهم التكيفي. وقد طبقت الباحثة اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، كما طبقت مقياس السلوك التكيفي (إعداد/ فاروق صادق) على عينة قوامها (100) طفل من الجنسين برياض الأطفال بالكويت. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروقات دالة لصالح الذكور على غالبية قدرات التفكير الابتكاري. كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجة التفكير الابتكاري ومتغيرات السلوك التكيفي

وعلى صعيد آخر، أجرت كل من يوشك وجوياجي (Yewchuk, & Jobagy, 1992) دراسة على الأقليات المتبوذة، هدفت إلى التعرف على المشكلات والحاجات الانفعالية لدى الأطفال الموهوبين المنتمين لهذه الأقليات. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن قلق والمشكلات الانفعالية التي يشعر بها هؤلاء الأطفال الموهوبون ناتجة عن، التوقعات غير الواقعية المتوخاة من لطفل الموهوب التي يتنظرها أهل والمعلمون من الطفل الموهوب، كما ينتج عن عدم تكيف الاجتماعي، وعدم تكيف الطفل مع أقرانه، وكذلك ينتج عن الملل الذي يشعر به هؤلاء الموهوبون، وعدم وجود المكافآت والتشجيع والدعم من المدرسة.

أما هوكنز (Hawkins, 1993) فقد قام بدراسة مقارنة على عينة مكونة من (125) من الطلاب والطالبات الموهوبين، والموهوبين ذوي التحصيل المنخفض، وغير الموهوبين. وقد تمت مقارنة هؤلاء الطلاب والطالبات من حيث خصائصهم الشخصية على إدراك الذات في الكفاءة المدرسية، والمسئولية الذاتية، ومستوى القلق، ومفهوم الذات. وقد استخدم الباحث مقياس لإدراك الذات، واختبارات الذات، والقلق،

ومفهوم الذات وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الموهوبين لديهم مستوى عال من القدرات الإدراكية في المجالات المدرسية، وكذلك من المسؤولية الذاتية لتحمل النجاح والفشل، ويتصفون بقدرات عقلية وإدراكية أكبر من المجموعات الأخرى كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في تقدير الذات للكفاءة لمدرسية والمسؤولية الذاتية، بينما لم توجد فروق دالة في مفهوم الذات أو إدراك الذات لقيمة الذات بين المجموعات الثلاث.

وأتساقاً مع ما سبق قام كاتزر (Katzet, 1993) بدراسة هدفت إلى التحقق من تقدير الذات لطلبة الريميين الذين شاركوا في برنامج تعليم الموهوبين والذين لم يشاركوا فيها. ولقد تكونت عينة الدراسة من (88) طالباً وطالبة من الصفوف (السادس، والتاسع، والثاني عشر) المسجلين في مدارس ولاية كانساس الريفية وقد قسم الباحث أفراد العينة المشتركين إلى مجموعات حسب متغيرات الدراسة المستقلة وهي: مستوى الصف، ونمط البرنامج التعليمي، والجنس أما المتغيرات التابعة فهي تقدير الذات وقد استخدم الباحث لقياسها قائمة تقدير الذات وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة، بأن هناك تأثير دال لنوع برنامج التعلم للطلاب الموهوبين وغير الموهوبين، البالغين وغير البالغين على تقدير الذات كما أظهرت النتائج أن هناك تأثير للتفاعل بين البرنامج التعليمي ومستوى الصف، وكذلك للتفاعل بين الجنس والبرنامج التعليمي ومستوى الصف على تقدير الذات. وبوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن مفهوم الذات لدى الطلاب الموهوبين الريميين إيجابي

وتناولت الخلفي (1994) دراسة هدفت إلى معرفة المشكلات السلوكية لدى أطفال المرحلة الابتدائية من المتفوقين والمتأخرين دراسياً، وذلك تبعاً لمتغيرات السن والجنس والجنسية. وقد استخدمت الباحثة في لدراسة قائمة المشكلات السلوكية من إعدادها، واختبار الشخصية من إعداد عطية هنا. وقد تكونت العينة من (462) تلميذاً وتلميذة بالصفوف الثالث وحتى السادس الابتدائي بدولة قطر (230 متفوقون و232 متأخرون دراسياً). وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن المشكلات السلوكية لم تظهر بدرجة كبيرة لدى عينة البحث، وأنها ندرت مع التقدم في العمر والدراسة، وأن المشكلات السلوكية كانت أعلى ويعرق دال إحصائياً لدى طلاب الصفوف الأعلى

مها لدى طلاب الصفوف لأدى كما توصلت النتائج إلى وجود فروقات دالة في المشكلات لدى عينة البحث ترجع إلى متغير الجنس، حيث كانت المشكلات أكثر وضوحاً لدى البنين عنها لدى البنات، وكذلك متغير التحصيل الدراسي، حيث كانت هناك فروقات دالة بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين دراسياً في المشكلات لصالح المتأخرين دراسياً، فكانت المشكلات الانفعالية والصحية والأخلاقية والمدرسية ومشكلات السلوك غير التوافقية لدى المتأخرين دراسياً أكثر منها لدى المتفوقين، إلا أن المتفوقين دراسياً كان متوسط درجاتهم أعلى وبفارق دال من المتأخرين دراسياً في مشكلة الاهتمام باللعب أثناء الدرس.

وفي دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات والحاجات الإرشادية لدى الطلبة المتميزين (الموهوبين) وغير المتميزين والمقارنة بينهم في هذه المشكلات، قامت أبو جريس (1994) بتصميم أداة لقياس مشكلات والحاجات الإرشادية مكونة من 69 فقرات وتضم (6) أبعاد هي: المشكلات المدرسية، المشكلات الانفعالية، المشكلات الأسرية، المشكلات الاجتماعية، المشكلات الصحية، ومشكلات النشاطات والهوايات وأوقات الفراغ وقد تكونت عينة الدراسة من (654) (طالباً وطالبة في همار والوسط، وقُسمت إلى مجموعتين متكافئتين في العدد، تمثل الأولى الطلاب والطالبات المتميزين، بينما تمثل الأخرى الطلاب غير المتميزين) (العديين) وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مشكلات الانفعالية قد احتلت المركز الأول ضمن مشكلات الطلاب الموهوبين من الجسرين تليها مشكلات النشاط وأوقات الفراغ، وأن أهم المشكلات التي يعاني منها الموهوبون هي عدم وجود إمكانيات لممارسة الأنشطة والهوايات في المدرسة، والحساسية والعصبية الشديدة، والشعور بالملل وفقدان الحماسة للمدرسة، والشعور بأن تحصيله أقل من قدراته، وأن أسرته تطلب منه أكثر مما يستطيع، ولتميز المعلمين كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروقات في المشكلات والحاجات الإرشادية بين الطلاب المتميزين وغير المتميزين على الدرجة الكلية لقياس المشكلات وعلى أبعاده، ما عدا بعد المشكلات الدراسية كما توصلت النتائج إلى وجود فروقات في بعدي المشكلات الانفعالية ومشكلات النشاطات وأوقات الفراغ بين الطلاب المتميزين والطالبات المتميزات، لصالح الطالبات، وفي بعدي المشكلات الأسرية والمشكلات

الاجتماعية لصالح الطلاب، إلا أنه لم توجد فروقات بين المجموعتين في بقية أبعاد المقياس والدرجة الكلية له.

وفي السياق ذاته قام الخليفة (1995) بدراسة مقارنة هدفت إلى التعرف على الفروق بين الطلاب المتفوقين دراسياً والطلاب المتأخرين دراسياً في اشكالات التي تصمتها مجالات قائمة موزني للمشكلات، ومن ثم التعرف على أهم الحاجات الإرشادية لهم، في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة من مشكلات يختص بها هؤلاء الطلاب وقد تكونت العينة من (503) طالباً من طلاب الصفوف الأول والثاني والثالث المتوسط، ينقسمون إلى مجموعتين. (245) من المتفوقين، و(258) من المتأخرين دراسياً. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات الكلية لمشكلات قائمة الدراسة بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً، حيث كان متوسط درجات الطلاب المتأخرين دراسياً أكبر من متوسط درجات الطلاب المتفوقين. كما أوضحت النتائج أيضاً اختلاف ترتيب مجالات المشكلات من حيث الشيوع والحدة بين الطلاب المتفوقين والطلاب المتأخرين دراسياً، وفي ضوء نتائج الدراسة عرض الباحث لأهم الحاجات الإرشادية للطلاب المتفوقين والمتأخرين في التحصيل الدراسي.

كما قام كل من تشامرد وآخرون (Chamrad, et al., 1995) بدراسة على هيئة قوامها (366) عائلة تضم أم ها طفلان، ينقسمون إلى ثلاث مجموعات (أن يكون الطفلان موهوبان، أو أن يكون أحد الطفلين موهوب، أو أن يكون كلا الطفلين من الأطفال الذين تم تصنيفهم على أنهم من الأطفال الموهوبين ومؤهلين للانضمام لبرنامج خاص بالطلبة الموهوبين) وتراوح أعمار هؤلاء الأطفال بين (7-14) سنة. وقد هدفت الدراسة إلى اكتشاف طبيعة العلاقة بين الأشقاء في حالة وجود أحدهم أو كلهم أو لا أحد منهم موهوب وقد تم استخدام متباعدة تقوم لأمهات بتعبئتها وقد أظهرت النتائج أن وجود شقيق موهوب لا يبدو كعامل ضاغط، لأن الأطفال الموهوبين رأوا إحوتهم بصورة أكثر إيجابية سواء أكان إخوانهم موهوبين أو عاديين. كما أن من أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج هو أن الأطفال الموهوبين يتصفون

بالتكيف الجيد، وأن الموهوبين الذين يقتربون من من المراهقة كانوا ضعيفي التكيف والثقة بالنفس.

أما سوينك (Swiatek, 1995) فقد أجرت دراسة على عينة مكونة من (238) طالباً موهوباً مراهقاً (137 ذكور و 101 إناث) من مدارس الصفوف العليا الأساسية، ممن اشتركوا في برنامج صيفي للموهوبين وقد هدفت الدراسة إلى التأكد من مدى استخدام الموهوبين لأساليب التكيف الاجتماعي أو الصراع الاجتماعي التي يتبعها المراهقون الموهوبون لحل المشكلات الاجتماعية التي تواجههم، ومن هذه الأساليب التقليل من ظهور الموهبة (كالأداء المخفض، واستخدام المبررات الأقل صعوبة عند مواجهتهم مع أقرانهم)، وإنكار الموهبة، وإنكار القلق من الرفض الاجتماعي، والانهماك بشاغل غير مهجية. وقد استخدمت الباحثة قائمة فحص الصفات الشخصية، وكذلك استبانة لقياس حاجات الفرد النفسية والاجتماعية، والتي تم إرسالها بالبريد، ورجع منها (210) استبانات، تم تطبيق لدراسة عليهم. وقد أظهرت النتائج أن أكثر الطلاب موهبة هم أكثرهم انكاراً لموهبتهم، وأن الطلاب ذوي القدرات اللغوية العالية نالوا مستويات أقل من درجات تقبل الأقران من أولئك الموهوبين الذين يمتارون بقدرات رياضية عالية، ولم تظهر أية فروقات بين الجنسين.

كما تناول الميزل والعبدالات (1995) وقع الضبط والتكيف الاجتماعي المدرسي لدى الطلاب المتفوقين تحصيلياً والعاديين، من خلال دراسة أجريت على (309) من الطلبة والطالبات المتفوقين ولعاديين، (152 متفوقاً و 157 عادياً) في الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في منطقة عمان بالأردن وقد ترصلت نتائج لدراسة إلى أن هناك أثراً دالاً إحصائياً لمستوى التحصيل (متفوقاً أو عادياً) على موقع الضبط والتكيف الاجتماعي والمدرسي، حيث تبين أن الطلبة المتفوقين يتمتعون بضبط داخلي أكثر من الطلبة العاديين، وأنهم أكثر تكيفاً من الطلبة العاديين، أي أن هناك علاقة إيجابية بين التفوق الدراسي وكل من الضبط الداخلي (الذاتي) والتكيف الاجتماعي المدرسي. كما أوضحت النتائج أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لعامل الجنس على موقع الضبط والتكيف الاجتماعي المدرسي.

وفي دراسة مسحية تناولت آراء المعلمين حول طبيعة الموهبة، هدف كل من دافيد وبالو (David & Balogh, 1997)، لتحديد آراء ووجهة نظر (34) معلماً من معلمي الطلاب الموهوبين بهنجارياً حول (تعريفهم للأطفال الموهوبين، والمشكلات السلوكية لدى هؤلاء الأطفال، والبرامج الاثرائية التي تقدم هم، ومشاركة والدي الموهوبين لهم) وقد كان هؤلاء المعلمين يحضرون برنامج تدريبي أثناء الخدمة حول الموهبة. وقد توصلت النتائج إلى أن معظم المعلمين المشاركين يعتقدون بأن الطلاب الموهوبين لديهم تحصيل وإتقان أفضل في بعض المواد الدراسية، بالإضافة إلى أنهم يتمتعون بمسئوليات عالية في التفكير والعلم والذاهبية. كما أكد المعلمون على أن أكثر الأساليب فاعلية في تدريس أولئك الطلاب هي التعامل مع كل طالب على أنه حالة مميزة، وإيجاد البيئة الدراسية التي تستثير التنافس لديهم، وإثارة المجال لتقديم مقررات وموضوعات اختيارية، ولزيارة المكتبات الكبرى، وحضور بعض المحاضرات في الجامعة، وتقسيمهم إلى مجموعات على أساس قدراتهم، وتأسيس مصور خاصة بهم. أما من حيث المشكلات الشائعة بين اطلاب الموهوبين من وجهة نظر معلميههم فتتلخص في كثرة أسئلتهم، ومقاطعة المعلمين أثناء الشرح، والميل إلى نقد الآخرين، وإنهاء الواجبات والمهام بصورة أسرع من زملائهم مما يجعلهم يشغلون بأمور أخرى داخل الصف، بالإضافة إلى الانشغال بالقراءة الصامتة لأن الدرس يتسم بالملل ولا يشبع طموحاتهم، كما يعانون من النسيان والإهمال

وفي دراسة أخرى قام بها كل من جارلامد وزيجلر (Garland & Ziegler, 1999) تناولت المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الموهوبين الياافعين من ذوي القدرات العقلية العالية. وقد هدف الباحثان إلى دراسة العلاقة بين القدرة العقلية العليا والتوافق النفسي لدى المراهقين الموهوبين. وقد تكونت عينة الدراسة من (191) من الفتيان المراهقين والذين تراوحت أعمارهم الزمنية بين (13-15) عاماً وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجات أفراد عينة البحث من المراهقين الموهوبين على مقاييس المشكلات الانفعالية والسلوكية كانت جيدة وفي المستوى والذي الطبيعي للمشكلات كما أشارت النتائج إلى أن الموهوبين من ذوي القدرات العقلية المرتفعة يميلون إلى إظهار مشكلات أقل من الموهوبين ذوي القدرات العقلية المتوسطة

كما أجرت زحلق (2001) دراسة ميدانية عن المتفوقين دراسياً في جامعة دمشق تشمل واقعهم ومشكلاتهم وحاجاتهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (311) من طلاب وطالبات جامعة دمشق (155) المتفوقين، و(156) العاديين). وقد طبقت الباحثة استبانة من إعدادها للتعرف على خصائص الطلاب الموهوبين وحاجاتهم ومشكلاتهم وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروقات دالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص (لصالح التخصصات العلمية)، وتبعاً لمتغير الجنس (لصالح الإناث) في التفوق كما أوضحت النتائج ارتفاع المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي لأسر المتفوقين وقلة عدد أفرادها عند مقارنتها بأسر العاديين، وحجمها. كما أوضحت النتائج ظهور عدد من الحاجات الخاصة عند المتفوقين دراسياً في جامعة دمشق، يأتي في مقدمتها حاجتهم للمزيد من التحصيل والإنجاز.

وكذلك دراسة مسمي (2003) والتي هدفت إلى التعرف على أهم مشكلات الصحة النفسية التي يعاني منها طلبة وطالبات المرحلة الإعدادية من ذوي القدرة الإبداعية العالية وقد تكونت عينة البحث من (500) تلميذ وتلميذة من المرحلة الإعدادية بالإسكندرية (250 تلميذاً، و250 تلميذة) تتراوح أعمارهم بين (12-14) سنة وقد استخدم الباحث اختبار القدرات الإبداعية كما طبق قائمة المشكلات لتلاميذ المرحلة الإعدادية وكلاهما من إعدادة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك مشكلات خاصة بالتلاميذ المبدعين (كالعزلة والانطواء، والسرحان، وأن لهم آراء غير شائعة وغير مقبولة، والشعور بالاحباط عند الفشل، والتشكك والحيرة، وعدم الوثوق بالآخرين) أما المشكلات الخاصة بالمبدعات فتتمثلت في (الخجل، والشعور بالصيق عند عدم التفوق على الآخرين، والسرحان، والشعور بالخيرة، وعدم القدرة على شغل أوقات الفراغ)، أما المشكلات المشتركة بين الجنسين فهي الإحساس بالخجل والرغبة في لعلة والسرحان وقد أشارت النتائج إلى أن التلاميذ الأكثر إبداعاً من الجنسين يعانون من مشكلات أقل من أقرانهم الأقل إبداعاً. وأنه لا توجد فروقات دالة في مشكلات الصحة النفسية بين التلاميذ الأكثر إبداعاً والتلميذات الأكثر إبداعاً

بعد العرض السابق للبحوث والدراسات في مجال مشكلات الموهوبين، يتضح أن بعض الدراسات قد أشارت إلى أن المشكلات التي يعاني منها الطلاب الموهوبون، تختلف عن تلك المشكلات التي يعاني منها غيرهم كما أوضحت بعض الدراسات أن الطلاب الموهوبين أكثر من حيث التوافق ولتكيف النفسي والاجتماعي، وأن المشكلات التي يواجهونها أقل من تلك التي يواجهها أقرانهم من الطلاب غير الموهوبين، في حين أشارت بعض الدراسات إلى خلاف ذلك وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الإناث الموهوبات يعانين من مشكلات أكثر من أقرانهن الذكور، بينما أشارت دراسات أخرى إلى عكس ذلك، وقد تناولت الدراسات لسابقة عينات مختلفة من الطلاب الموهوبين يقع معظمهم في مرحلتي لطفولة والمراهقة

مراجع الفصل الثامن

المراجع العربية

- 1 القرآن الكريم
- 2 أبو جريس، فاديا (1994) الفروق في لمشكلات والحاجات الإرشادية بين الطلبة المتميزين وغير المتميزين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- 3 أبو بيان، إبراهيم سعد والضيان، صالح بن موسى (1997) أساليب وطرق اكتشاف الموهوبين في المملكة العربية السعودية، ندوة: أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربية، الامارات.
- 4 آغا، كاظم ولي (1990) التوافق النفسي والاجتماعي عند الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين: دراسة تجريبية مقارنة على طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين في دولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة بحوث جامعة حلب (سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية)، جامعة حلب، سورية، العدد (17)، ص 143_172
- 5 البحري، عبدالرقيب أحمد (2002) الموهبة أم هي مشكلة؟ دراسة من منظور لصحة النفسية، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الخامس تحت عنوان تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع، كلية التربية جامعة أمبوط.
- 6 جروان، فتحي عبدالرحمن (2000) حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين ومشكلاتهم، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين تحت عنوان التربية الإبداعية أفضل استثمار للمستقبل 31 أكتوبر _ 2 نوفمبر، عمان (الأردن)، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين
- 7 جروان، فتحي عبدالرحمن (2004) الموهبة والتفوق والإبداع، ط2، الأردن، دار الفكر

- 8 جويس، فان تاسل (2007) (المنهاج الشامل للطلبة الموهوبين، ترجمة. حسين أبو رياش وآخرون، الطبعة الأولى، مصر: دار المكر.
- 9 حبيب، مجدي عبدالكريم (2000) تنمية الإبداع في مراحل الطفولة المختلفة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 10 حسنين، حمدي حسن (1997) الموهوبون: رؤية سلوكية (تصنيفهم، خصائصهم النفسية، طرق وأساليب رعايتهم، بحث مقدم في ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربية المتقدمة في مدينة دبي بدولة الإمارات العربية المتحدة من 14 16/4/1415 هـ الموافق 19 20/9/1994م، الرياض مكتب التربية العربي لدول الخليج
- 11 حسونة، أمل محمد (1989) العلاقة بين مزاولة الأنشطة الإبداعية والتوافق المدرسي في فترة المراهقة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس
- 12 الخليفة، خالد محمد ناصر (1995) دراسة مقارنة لمشكلات الطلاب المتفوقين دراسياً والطلاب المتأخرين دراسياً في المرحلة المتوسطة والحاجات الإرشادية لهم بمحافظة الإحساء بالملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك فيصل .
- 13 الخلفي، سبيكة يوسف (1994) المشكلات السلوكية لدى أطفال المدرسة الابتدائية بدولة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، قطر، السنة (3)، العدد (6)، ص 11-55.
- 14 الديب، أميرة عبدالعزيز (1991) التفكير الابتكاري لدى طفل الرياض وعلاقته بالسلوك التكيفي، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، العدد (4) المجلد (4)، ص 709-758
- 15 زحلق، مها (2001) الأطفال الموهوبون في الروضة والعناية بهم، مجلة الفيصل، العدد (303)، السنة (26)، ص 65-79.

16. زهران، محمد عبد السلام (2003) دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، ط1، مصر. عالم الكتب .
- 17 السرو، ناديا هائل (2003) مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، الاردن دار الفكر .
- 18 سليمان، علي (2001) تجارب عالمية حديثة في رعاية الموهوبين، ورقة عمل مقدمة في الملتقى لأول المؤسسات رعاية الموهوبين بدول الخليج العربية، الموافق 13 14 يناير، السعودية: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، مكتب التربية العربي لدول الخليج
- 19 السعادي، السيد إبراهيم (1990) إدراك المتفوقين عقلياً للضغوط والاحترق النفسي في الفصل المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والبيئية، المؤتمر السوي السادس بعلم نفس في مصر المنعقد في الفترة 22-24 يناير، لجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع قسم علم النفس التعليمي، كلية التربية، جامعة المنصورة، ص729-761 .
- 20 الشخص، عبد لعزیز السيد (1990) الطلبة الموهوبين في التعليم العام بدول الخليج العربي- السعودية. مكتب التربية العربي لدول الخليج
- 21 شقير، زينب محمود ، 1998، رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين، مصر، مكتبة النهضة المصرية.
- 22 عامر، طارق عبد لرؤوف (2004) اكتشاف ورعاية المتفوقين والموهوبين، مصر، الدار العالمية للنشر والتوزيع
- 23 عبد لغفار، عبد السلام ويوسف الشيخ (1985) سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة، مصر دار النهضة
- 24 عبد العفار، عبد السلام (1977) التفوق العقلي والابتكار، مصر دار النهضة العربية
- 25 العزة، سعيد حسني (2000) تربية الموهوبين والمتفوقين، الاردن دار الثقافة والدار الدولية

- 26 العمران، جيهان (2000) في بيتنا موهوب، كيف نكتشفه وكيف نعلمه؟ مجلة المعرفة، العدد 61، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية .
- 27 العمر، بدر (1990) المتفوقون تعريفهم - رعايتهم - برامجهم - إعداد مدرسيهم مجلة دراسات تربوية، المجلد الخامس، ع 24 .
- 28 العفيللي، غزوى عبد العزيز (1990) الحاجات والمشكلات النفسية لدى التلميذات المتفوقات عقلياً: دراسة على عينة في مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير غير مشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية
- 29 فريجات، أحمد (2008) رعاية أبنائنا الموهوبين، الأردن، المؤلف
- 30 الفقي، حماد (1983) الموهبة العقلية بين النظرية والتطبيق، مجلة العلوم الاجتماعية، السنة الحادية عشرة، العدد (3) . 41-9
- 31 القاطعي، عبدالله علي والضيان، صالح موسى والحازمي، مطلق طلق والسليم، الجوهرة سليمان (1421هـ - 2000م) برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، السعودية مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية
- 32 القريبطي، عبد المطلب (1989) المتفوقون عقلياً مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم، رسالة الخليج العربي، العدد (28) السنة التاسعة، السعودية مكتب التربية العربي لدول الخليج 29-58
- 33 معجم الوسيط.
- 34 معجم لسان العرب
- 35 مرسي، كمال إبراهيم (1992) ، رعاية النابغين في الإسلام وعلم النفس، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع
- 36 منسي، محمود عبدالحليم (2003) الإبداع والموهبة في التعليم العام، مصر، دار المعرفة الجامعية

37 المتيزل، عبدالله فلاح والعبدالات، سعاد (1995) موقع الضبط والتكيف الاجتماعي المدرسي. دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين تحصيلياً والعاديين، مجلة دراسات، السلسلة (أ) العلوم الإنسانية، الجامعة الأردنية، عمان- الأردن، المجلد (22-أ)، العدد (6)، ص 3503_3536.

38 المتياوي، حنان محمود حسن (1991) الابتكار والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

المراجع الأجنبية

- 1 Baker, J (1995) Depression and Suicidal Ideation among Academically Gifted Adolescents, **Gifted Child Quarterly**, 36 (4). 218-223.
- 2 Chamrad, D L., Robinson, N M., Treder, R , & Janos, P M. (1995) Consequences of Having a Gifted Sibling. Myths & Realities, **Gifted Child Quarterly**, 39: 135-145
- 3 David, Imre & Balogh, Laszlo (1997) Teachers' Opinion about the Nature of Giftedness, **Acta Psychologica Debrecina**, No. 20, p 189-195
- 4 Garland, Ann F & Zigler, Edward (1999) Emotional and Behavioral Problems among Highly Intellectually Gifted Youth, **Roeper Review**, Vol 22, No. 1, p. 41-44
- 5 Hawkins, Debra G (1993) Personality Factors Affecting Achievement in Achieving Gifted, Underachieving Gifted, and Nongifted Elementary Students, **Dissertation Abstracts**, University of Florida
- 6 Katzer, Leonard A (1993) A Comparison of the Self-Esteem of the Rural students Participating in Gifted Programs, **Dissertation Abstracts**, Kansas State University
- 7 Kitano, M (1990) Intellectual Abilities & Psychological Intensities in young Gifted Children Implications for the Gifted, **Roeper Review**, vol(13): 5-10.
- 8 Reis, S M (1995) Talent Ignored, Talent Diverted The Cultural Context Underlying Giftedness in Females, **Gifted Child Quarterly**, Vol. 39, No 3, p. 162-170.
- 9 Silverman, L (1993) **Counseling the Gifted and Talented**, Denver Love Publishing Company
- 10 Swiatek, M (1995) An Empirical Investigation of the Social Coping Strategies Used by Gifted Adolescents, **Gifted Child Quarterly**, Vol. 32, No. 3, p. 291-297
- 11 Yewchuk, Carolyn & Johagy, Shelly (1992) The Neglected Minority The Emotional Needs of Gifted Children, **Education Canada**, Vol 31, No. 4, p 8-13

المراجع الإلكترونية

- 1 <http://jeddahedu.gov.sa/subPage.aspx?Page=CyH100VTbNeDWcOXDJVTTw==&CatID=23&SubID=271&co=>

المجلد التاسع

برامج تربية الموهوبين والمتفوقين
في العالم والبلاد العربية

مقدمة

مبادئ يجب مراعاتها عند بناء البرامج الخاصة بالموهوبين والمتفوقين
قضايا يجب مراعاتها من قبل المسؤولين عند تنفيذ البرامج الخاصة
بالموهوبين والمتفوقين

الأهداف التي تسعى البرامج الخاصة بالموهوبين والمتفوقين لتحقيقها

البرامج العالمية للموهوبين والمتفوقين

نظرية المنهاج المزدوج المتزامن لتطوير المصادر البشرية

منهج المواهب المتعددة والمواهب غير المحدودة

الاستراتيجيات التعليمية الأساسية لتدريس المواهب

البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية للموهوبين

الوحدات التي تضمنها البرنامج التدريبي المقترح

برنامج بوربو لتنمية التفكير الانداعي

التنشئة الفعالة والتعليم المستقل خلال التمرجة المردية (قرهنجر)

برامج الموهوبين والمتفوقين في الوطن العربي

مراجع الفصل التاسع

الفصل التاسع

برامج تربية الموهوبين والمتفوقين في العالم والبلاد العربية

مقدمة

لقد اكدت الكثير من الدراسات المهمة بمدى فعالية تطوير البرامج الخاصة للطلبة الموهوبين والمتفوقين، ومنها دراسة (Otam & Cornet, 1987) (Thompson, 1995)، أن لطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين تم إلحاقهم في البرامج الخاصة، كانوا أكثر تكيفا وأكثر قدرة على التفاعل الاجتماعي الفعال مع الآخرين وأقل عرضة للمشاكل، وأكثر قدرة على استغلال وتنمية قدراتهم وإمكانياتهم وتنمية لقدرات الإبداعية لديهم إن كثير من لطلبة الموهوبين والمتفوقين يعانون من قلة وجود البرامج لفعالة التي تعنى بهم، والتي يتم مناقها وفق حاجاتهم الخاصة، وكذلك فإن الطرق والأساليب التعليمية المتبعة في المدارس الرسمية لا تعمل على دفع هؤلاء الطلبة نحو الإنتاج المدع والأصيل، لذلك لا بد من توفير برنامج منظم، بحيث يراعي القائمين على إعداده جميع المراحل الكفيلة بالنجاح، سواء على المستوى المدرسي أو على مستوى المجتمع. ولتحقيق الهدف السابق الذكر لا بد من الاطلاع والاستفادة من البرامج التي تم تطبيقها في معظم الدول المتقدمة وعلى مستوى عالمي، وذلك من خلال تطوير برامج تربوية للتعامل مع الطلبة المتفوقين والموهوبين والعمل على توفير جميع السبل الكفيلة بالنجاح مثل هذه البرامج (لسرور، 1998)

مبادئ يجب مراعاتها عند بناء البرامج الخاصة بالموهوبين والمتفوقين

عند بناء برامج خاصة بالموهوبين والمتفوقين يجب مراعاة ما يلي:

تكون عبارة عن نظام متوازن من الحقائق والخبرات المستنبطة من العليمة التربوية، التي تؤكد على قدرات وإمكانيات الطلبة المتفوقين وما يمكن أن يكون عليه دورهم في المستقبل.

2. تنظم بطريقة تحقق الكفاءة الشخصية والاجتماعية للطلبة المتفوقين.
 3. تؤكد مفهوم التعلم المستمر بدلاً من تأكيدها على المعارف والحقائق المتاحة حالياً.
 4. تتضمن مستوى أعلى من المفاهيم والعمليات الفكرية يفوق ما يقدم ضمن الماهج العادية.
 5. تنظيم طرق التدريس بطريقة تستوعب أنماط التعلم المختلفة لدى المتفوقين.
 6. تكون من النوع والمرونة لتتيح الفرصة للمتفوقين للاستفادة من مصادر التعلم الأخرى سواء داخل أو خارج المدرسة.
 7. تسعى في استخدامات الحقائق والمفاهيم والمبادئ لتصبح أداة فعالة للتواصل الإنساني.
 8. يتضمن المحتوى كل ما يتعلق بالحضارة الإنسانية.
 9. تميز استخدام النهج العلمي السليم عند التعامل مع المشكلات التربوية والاجتماعية.
- تؤكد على السلوك الأخلاقي والمثالي.

قضايا يجب مراعاتها من قبل المسؤولين عند تنفيذ البرامج الخاصة بالموهوبين والمتفوقين

وقبل البدء في تنفيذ برامج المتفوقين يقدم رنزولي (1981) بعض القضايا التي يجب أن يفكر فيها المسؤولون عند تنفيذ البرنامج والتي يتعين أن تكون واضحة لديهم وهذه القضايا هي:

1. استيعاب فلسفة وأهداف برامج المتفوقين من حيث تدعيمها للرعاية الخاصة.
2. اتفاق على أساليب وطرق مناسبة لتعرف واختيار التلاميذ المتفوقين.
3. ضرورة وجود منهج مناسب لهم يساهم في بناء قدرات المتفوقين بطريقة شاملة منظمة.
4. طريقة اختيار المدرسين وتدريبهم.

- 5 تنوير الهيئة لتدريسية والادارية ببرامج المتفوقين وذلك لبناء اتجاهات ايجابية وتعاونية تسهم في نجاح البرنامج
6. توزيع السلطات والمسؤوليات الإدارية
- 7 وجود خطة واضحة لتقويم البرامج (سليمان، 2004).

الأهداف التي تسعى البرامج الخاصة بالموهوبين والمتفوقين تحقيقها

تسعى البرامج التعليمية الخاصة بالموهوبين والمتفوقين عقليا إلى تحقيق الأهداف التالية

- 1 تزويد المتفوقين عقليا بالإمكانيات التي تجعلهم يحققون مستويات عالية من التقدم في التحصيل الأكاديمي
- 2 إكساب القدرة على لتوجيه الذاتي، وذلك بتوفير الحرية والإحساس بالمسؤولية وتدريبهم على التكيف مع الوقت
- 3 تنمية صفات لقيادة في المتفوقين عقليا، بما يشعرهم بالمسؤولية نحو لذات والأسرة والمجتمع
- 4 تنمية المواهب والقدرات التي تمكنهم من تحقيق مستويات عالية من التمكيز الابتكاري.
- 5 اكتساب القدرة على تحمل وجهات النظر المتباينة وتحمل لأفكار المتشعبة والمتعارضة
- 6 تطوير نماذج لتمكيز التي تساعد على حل المشكلات عن طريق لبحث في الحلول البديلة لها قبل اتخاذ أي إجراء تنفيذي لحلها، أي تنمية إمكانيات المتفوقين فيما يتعلق بالاستدلال والاستقراء واتخاذ قرارات مهمة ومعالجة.
- 7 تطوير طرق لتمكيز وزيادة لبحث لعممي، يكون لديهم اتجاهات ايجابية نحو الاستفسار الدائم ولتساؤل
- 8 الإعداد لنمط من الحياة الاجتماعية والمهنية، التي توفر الرضا والإشباع للمتفوقين عقليا، وذلك عن طريق استثمار قدراتهم وإمكانياتهم وميولهم نحو مجال أو أكثر من المجالات الوظيفية (سليمان، 2004).

البرامج العالمية للموهوبين والمتفوقين

برنامج فيلدهوزن ووكولموف

نموذج يردو الاثرائي ذو المراحل الثلاث لتعليم المتميزين في المرحلة الأساسية:
الأهداف العامة للنموذج

1. تطور قدرات التفكير الأساسية لدى الطلاب المتميزين.
 2. مساعدة الطلاب المتميزين في تطوير مفاهيم الذات لديهم من خلال تفاعل الجماعات الصغيرة مع الطلاب المتميزين.
 3. مساعدة الطلاب المتميزين بتطوير قدراتهم العقلية والإبداعية من خلال تقديم النشاطات اللاعليمية التي تتحدى قدراتهم
 4. مساعدة الطلاب المتميزين ليصبحوا متعلمين مستقدين وقاضين
- يقسم النموذج إلى ثلاثة مراحل وهذه المراحل هي:

المرحلة الأولى:

1. مهارات الطلاقة
2. المرونة
3. الإصالة.
4. الإسهاب.

المرحلة الثانية:

1. تطوير قدرات ومهارات التفكير.
2. تحليل المشكلة.
3. التقييم
4. التعبير.

المرحلة الثالثة:

1. مهارات الاستقلال

2. التركيب (المحروب، 1999).

خطوات تطبيق البرنامج

1. الخطوة الأولى الكشف عن الطلبة المتميزين، ويتم ذلك من خلال اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل واختبارات الإبداع والقابلية للاستعداد.
2. الخطوة الثانية تجميع معلومات إضافية عن الطلبة المرشحين للبرنامج، ثم ترتيب آمن خلال سجلات المدارس والسير الذاتية وترسيمات الأهل والزملاء والمقابلة.
3. الخطوة الثالثة بعد تجميع المعلومات يتم ترتيب الطلبة المرشحين حسب الدرجات التي حصلوا عليها.
4. الخطوة الرابعة يتم اختيار الطلاب الأذكياء والموهوبين للبرنامج.
5. الخطوة الخامسة بعد عملية اختيار لطلبة يتم تنظيمهم من خلال مجموعات تكون كل مجموعة من 8 إلى 12 طالباً، ويكونون بنفس الدرجة والمستوى بحيث يسمح هذا الحجم من الطلاب بالتفاعل والانتباه في مرحلة الدراسة المستقلة مما يسهل تشيبتهم وتفعيلهم.
6. الخطوة السادسة يتم تطبيق المرحلة الثانية وهي عبارة عن تطبيقات على نماذج حل المشكلات عند المبدع، أي مشكلة حقيقية يختارها الطلاب، مثل الشجار في ساحة المدرسة أو رمي النفايات في حرفة الطعام.
7. الخطوة السابعة وبها تبدأ المرحلة الثالثة من برامج يردود ويصل الطفل في هذه المرحلة إلى الاستقلالية في القدرات التعليمية والبحث المستقل من خلال استخدام المكتبة (السور، 2000).

نموذج المراحل الثلاث لتربية الموهوبين

المرحلة الأولى: تطوير مهارات التفكير التشعبي والتجميعي تؤكد هذه المرحلة على النشاطات التعليمية لتدريس مهارات التفكير خصوصاً الطلاقة والمرونة والأصالة والإسهاب والمنطق والتفكير الناقد والتحليل والتركيب والتقييم، إضافة إلى تدريس المحتوى المناسب والمهارات الأساسية في العلوم والرياضيات والفنون اللغوية.

المرحلة الثانية: تطوير مهارات حل المشكلة الإبداعي، وتؤكد هذه المرحلة على تعلم استراتيجيات وتقنيات أكثر تعقيدا وتطبيقا يُمكّن أن يستخدمها المتميزون في الدرامسات المتقدمة وفي نشاطات المشاريع وتشمل هذه الاستراتيجيات والتقنيات أسلوب حل المشكلة تشعبيا وتجميعيا أو التحقيق أو الحمز الذهني، أو استخدام تقنيه سكامبر وجعل الغريب مألوفا والمألوف غريبا (تأليف الأشت)، أو لتحليل البنيوي، أو صفة الاستماع ويكون تدريس هذه النشاطات المتقدمة والموجهة بشكل متكرر من قبل المعلم.

المرحلة الثالثة: تطوير مهارات التعلم المستقل وتقدم هذه المرحلة فرصا لطلاب الليافعين لتمييز لتجريب دراسة مشاريع المبادرة الذاتية وتوجيه لذاتي، واستخدام مهارات التفكير التي حصل عليها الطالب في المرحلة الأولى والاستراتيجيات التي تعلمها في المرحلة الثانية، وتعطي دراسات المرحلة الثالثة فرصة لليافع المتميز لتعلم دور الراشد في التحصيل ولتقدم محور توجيه ذاتي وتجدر الإشارة إلى أن نشاطات المرحلة الثالثة تسمو وتتطور خارج نطاق الاهتمامات الخاصة للطلاب والقاعدة المعروفة لديهم وتظهر مؤثرة في اهتماماتهم في مجال البحث ومن مصادر معلومات المرحلة الثالثة المكتبات والمتاحف والمكاتب الحكومية ولتلفزيون والراديو والمحاكم والمصانع والمستشفيات والمسابين والمهندسين وعمال ومكاتب الصحف والمنظمات الشعبية ووكلاء السياحة والسفر والمراكز الطبيعية ومخازن الكتب والجامعات والكليات ورجال الأعمال المحليون وغيرها التعاون في غرفة الصف العادية.

هناك حاجة خاصة لتحديد المستويات التحصيلية والمهارات الأساسية لليافعين المتميزين وإسراع سير تعلمهم في جميع دروساتهم. وفي نموذج المراحل الثلاث يأخذ معلمو المصادر المبادرة في تأسيس علاقة متبادلة مع معلمي غرفة الصف العادية والبحث في طرق للعمل على استمرارية تبادل الخبرات في غرفة المصادر وغرفة الصف العادية، وتظهر أشكال التعاون بين معلم الصف العادي ومعلم غرفة المصادر في تنظيم معلم الصف العادي لأوقات الطلاب المتميزين التي سيخرج بها إلى غرف المصادر، في حين يكون دور معلم غرفة المصادر مساعدة المعلم العادي في تكثيف

التعليم وتحديد المواد الخاصة التي تستخدم لتلبية احتياجات الطلبة المتميزين (الحروب، 1999).

برنامج فلدهوزن وبرينسون

نموذج بيردو للمرحلة الثانوية لليافعين المتفوقين والموهوبين

إن الهدف الرئيسي من نموذج بيردو للمرحلة الثانوية هو تلبية الاحتياجات المعرفية والانفعالية للطلاب المتميزين والموهوبين وذوي القدرات المرتفعة في هذه المرحلة، ويشير النموذج إلى أن احتياجات الطلبة تزداد اختلافًا كلما تقدم هؤلاء الطلبة في الخبرات التعليمية، وإلى أنه لا توجد خبرة تعليمية واحدة أو برنامج محدد يمكنه أن يلبي هذه الاحتياجات، وفي حين قد يحتاج ويستفيد بعض الطلبة من النشاطات الاثرية فإن البعض الآخر يحتاج لخبرات تسريعية معينة، ولكن أغلبية الطلبة يمكنهم أن يستفيدوا من الدمج والتكامل المناسب بين الخبرات الاثرية والتسريعية، كما يستطيع الطلبة في هذا النموذج إظهار قدراتهم ومواهبهم في نطاق واسع من المواضيع والمجالات المختلفة، لذا يعتبر هذا النموذج نموذجًا شاملاً يعمل ليس فقط على تكييف المجالات المعروفة كالرياضيات والعلوم واللغة الانجليزية والزراعة والأعمال التجارية، لذلك يعتمد هذا النموذج في جوهره على المنهج الانتقائي لتعليم المتميزين والذي يطبق أفضل صور للإسراع والإثراء لمختلف حاجات المتميزين والموهوبين وذوي القدرات العالية في المدرسة الثانوية (الحروب، 1999).

الأساس المنطقي للنموذج

يرتكز نموذج بيردو للمرحلة الثانوية على منهج فلدهوزن الانتقائي المتكامل لتعليم المتميزين والذي يجمع بين مفاهيم الإثراء والتسريع، ويوسع فرص التعليم من أجل صياغة نموذج شامل ومناسب

ويتكون مفهوم فلدهوزن للتمييز من أربعة عناصر وهذه العناصر هي:

1. القدرة لعقلية العالمية

2. مفهوم الذات الايجابي.

3. الدافعية للتحصيل.

4. المهوة

بناء النموذج

كما ذكر في الأساس، المطلقى لنموذج يردو للمرحلة الثانوية يعتبر البناء الشامل للنموذج هاما وضروريا للبرجة الملائمة فالخطة، الشاملة تعتبر برنامجا أكثر منها مجموعة من لشروط للمراهقين المتميزين، ويتكون هذا النموذج أو البرنامج من عدة عناصر هي:

1. خدمات الإرشاد وتشمل هذه الخدمات ما يلي:

أ. الكشف عن المواهب.

ب. الإرشاد لتربوي

ج. الإرشاد المهني.

د. الإرشاد لذاتي أو الشخصي

2. حلقة البحث، وهي تشمل على نشاطات هامة مثل

أ. الدراسة المتعمقة

ب. الاحتمارات الذاتية للمواضيع.

ج. التربية لمهية

د. النشاطات الانفعالية.

هـ. مهارات التفكير والبحث واستخدام المكتبة

و. عرض البحوث

3. صفوف الرتب المتقدمة، وتكون بفتح الصفوف من التاسع حتى الثاني عشر

للطلاب المتميزين وتزويدهم بخبرات تعليمية وتسريعية في جميع مواضيع محتوى

المواد التقليدية

4. صفوف مرتبة الشرف. وهذه الصفوف تاريخ طويل و متميز في التعليم الثانوي

وما بعد ثانوي وتضم بشكل عام 10 - 20 من مجموع الطلاب على اعتبار أنهم

ذوو علامات مرتفعة على درجات الاختبار، ويمكس لطلاب هذه الصفوف أن

يتعلموا معظم المواد الأكاديمية مثل

اللغة الانجليزية الدراسات الاجتماعية لأحياء واللغات والإنسانيات، لكن لا يمكن احتواء كل من الرياضيات والعلوم لأنهما يتطلبان اعتبارات خاصة تتمثل في العنصر الخامس.

5 تسريع العلوم والرياضيات: ويتمثل هذا التسريع فيما يلي.

أ. بداية تعلم علم الجبر بالصف السابع.

ب. الاستمرار في تسريع والتقدم السريع في الرياضيات.

ج. فتح مساقات للعلوم والقبول المبكر للطلاب فيها.

6 اللغات الأجنبية: وتشتمل دراسة لغة أو ثقافة أخرى توسع من نظرة الطلبة المتميزين للعالم ومن اللغات التي يمكن أن يتعلمها المتميزون:

أ. اللاتينية أو اليونانية.

ب. الفرنسية أو الإسبانية

ج. الألمانية أو اللغات لشرقية.

د. الروسية

7 الفنون وتتمثل في الفنون البصرية والأدائية كالرسم والموسيقى والمسرح والرقص والنحت.

8 الخبرات الثقافية وتتمثل هذه الخبرات في.

أ. المفاهيم والألعاب والمعارض

ب. الرحلات السياحية.

ج. لرحلات الميدانية

د. برامج لزيارة المتاحف

9 التربية المهنية. وتتم من خلال الاستفادة من خبرة

أ. الخبراء الناصحون

ب. حلقات البحث والتي تشمل:

• دراسة المهن.

• دراسة الذات

• التخطيط التربوي

10 البرامج الوظيفية فبعض الطلاب المتميزين يظهرون مواهب غير عادية في مجالات -

أ. الاقتصاد المرئي.

ب. الزراعة

ج. التجارة.

د. العمون الصناعية

11 التعليم الاضافي ويشمل هذا التعليم فيما يلي

أ. الدوام في العطلة الأسبوعية

ب. الصفوف والنوادي الصيفية

ج. الدراسة بالمراسلة

د. الفصول المجهزة

إيجابيات وسلبيات النموذج

ان أهم إيجابيات ونقاط قوة النموذج بمرور هو أنه ذو طبيعة شمولية ويهتم تطوير المنهاج بالاعتماد على أساس المنطقي، إضافة الى استحداثه لخطط النمو أو برامج الخطة لتربية الفردية للطلبة المتميزين كما أنه يربط ويقرن بين حاجات اليافعين الخاصة وخدمات البرامج المناسبة

أما سلبيات النموذج ونقاط ضعفه إضافة الى حاجته هيئة تدريسية مدربة جيداً فالمسئق يجب أن يكون عنصراً في تربية المميزين، إضافة الى كونه ادارياً مدهراً، أما معلمو الصفوف الخاصة وحلقات البحث، فيجب أن يكونوا ذوي معرفة عالية في المواد التي يدرسونها وذوي كفاءة في تعليم المهارات، أما المرشدين فيجب أن يكونوا خبراء في العمل مع الطلاب المتميزين والموهوبين، ومشاكلهم الخاصة كما يجب على جميع أعضاء الهيئة التدريسية أن يشتركوا في عملية الكشف عن الطلاب المتميزين

والموهوبين. إضافة الى ذلك فان نموذج بيردو للمرحلة الثانوية يصعب تعديده في المدارس الصغيرة والريفية، وذلك لقلة الطلاب الذين يمكن أن يوضعوا في حلقات البحث أو الصفوف الخاصة واللاحتمالية انضائية في تعيين هيئة تدريسية لبرنامج المتميزين، كما أن هناك أملا ضئيلا في تنظيم برامج صيفية وفي أيام العطل الأسبوعية أو إيجاد خبراء ناصحين متخصصين في المناطق الريفية والحل هنا هو إيجاد وخلق تنظيم تعاوني بين المدارس جميعا بتبادل الخبرات والخدمات فيما بينها (الحروب، 1999)

برنامج مكابن

نموذج الشبكة لبناء منهاج مختلف للموهوبين

الشبكة هي نموذج يسهل مهمة مطوري المناهج في تحديد الأشكال المختلفة للمنهاج وكيفية بنائه ويهدف نموذج الشبكة الى ما يلي

1. ترجمة المبادئ التي تحكم المناهج المختلفة والمناسب للموهوبين الى مدرسة العملية
2. تعريف الصعوبات لبناء منهاج للمتميزين
3. تطوير اطار للمناهج شاملة متربطة ومرحدة لكي تقودنا نحو تدريس وتعليم الموهوبين

ولكن الهدف الرئيسي من هذا المناهج المختلف أو المتميز هو ادراك خصائص الموهوبين وتزويدهم بمعززات أو ممارسات عملية لهذه الخصائص ومن ثم توسيعها الى مستويات تطويرية أعلى

قوة وتأثير المناهج

- تلعب عدة عوامل دورا مهما في تحديد وجعل منهاج الموهوبين قويا ومؤثرا مثل
1. العوامل الاقتصادية والاجتماعية والشخصية والبيئة وتأثيراتها في حاجات وميول الأفراد

2. جمع معلومات من مصادر مختلفة كالصحف والمجلات والجرائد لتصنيفها وتحضيرها لكي تستخدم مع الافراد الموهوبين

3. تطوير محكات للحكم على أعمال الأفراد ونتاجاتهم

4. توفير مصادر طبيعية ذات تأثير قوي في تعبير معتقدات الأفراد والمعيين في البرنامج وطرق تواصلهم الاجتماعي ونوعية حياتهم
5. جمع معلومات حول استخدام نظام الاسترجاع
6. تحديد الفكرة الرئيسية ان كنت خيالية أو واقعية
7. تطوير رسوم بيانية تساعدنا في البحث.

أما الخبرات التعليمية التي عرفتها المصادر والمراجع لفهم المنهاج المختلف لطلبة الموهوبين فهي:

1. يجب أن يكون المنهاج موحدا وشاملا فتوحيد وتكامل عناصر الخبرة التعليمية (وهي المحتوى والعمليات والانتاج) افضل من تعليم كل مظهر من مظاهر الانتاج على حدة فتكامل هذه العناصر يميز الخبرات التعليمية لمناهج مختلفة متميزة
2. يجب أن تكون المناهج المتميزة معرفة على شكل تصميم وتكون فيها عدة خيارات منهجية لتكون ذات قيمة للطلبة الموهوبين.
3. يختلف تعريف مناهج الطلبة الموهوبين عن المناهج العادية فهو مرتبط بوضع خطة لعملية التعليم والتدريس وهو يشبه الرسم البياني ولا يشير في مضمونه الى إمكانية تعطيته من قبل جميع الطلاب .

اختيار عنصر التنظيم أو الفكرة الرئيسية (المعزى) ان العنصر الذي يظهر تماسك المنهاج هو الفكرة الرئيسة للدراسة أو عنوان الوحدة والذي يشير لهدف أو المعزى وهو العنصر الذي يظم ويوحد ويجمع الخبرات التعليمية التي تحتاجها، فاستخدام الفكرة الرئيسية للموضوع يساعد كأداة في الرؤية الكبيرة للتعلم وتحقيق الأهداف الرئيسية للبرنامج وبدون هذا العنصر تكون هالك قائمة عشوائية للنشاطات التعليمية

وفي عملية اختيارنا للفكرة الرئيسة يجب علينا أن نركز على عدة أمور هي:

- أ. ارتباط الفكرة الرئيسية بمجالها الدراسي
- ب. أن تكون ذات معنى وقيمة للدراسة.

ج. ألا تكون معتمدة على وقت أو زمن محددين.
د. أن تسمح بوجود خيارات متنوعة لدى المعلمين الموجهين والطلاب الذين تم اختيارهم.

تحديد المحتوى يشير المحتوى إلى المعرفة والمعلومات المفيدة والهامة والمعطاة في الوقت المناسب والتي تثير اهتمام الطلبة المتميزين لتكون نتيجة لقبولهم في البرنامج التعليمي

يعتمد اختيار محتوى المنهاج على ما يلي:

1. إن يكون مطور المناهج الدراسية من قبل المختصين وصانعي لقرارات الخاصة بالطلبة الموهوبين

2. إن يكون المحتوى شاملاً وعميقاً ومتوافقاً مع أهدافه

3. إن يتماشى المحتوى مع الإمكانيات المتوفرة.

4. إن يراعي المنهاج لتغيرات الطيفية المستمرة في المحتوى والتي تعتمد على عوامل مثل التقدم التكنولوجي والإحداث الاجتماعية

ومن القوانين الأساسية التي تؤخذ بعين الاعتبار عند تحديد المحتوى:

أ. إن يعود الاختيار المحدد للمحتوى إلى عنصر التنظيم أو الفكرة الرئيسية

ب. إن تكون الموضوعات الرئيسية التي تدرس متعددة المعارف والمجالات.

ج. إن يتعلم جميع الطلاب العناوين المختارة للفكرة الرئيسية والتي تتوافق مع حاجات ورغبات وقدرات الطالب الموهوب

د. إن تسمح العناوين المختارة للفكرة الرئيسية بتكامل مواضيع المجالات

هـ. إن تسمح عناوين الدراسات بمنظور زمني تكون المعرفة فيه متصلة في الماضي والحاضر والمستقبل.

اختيار العمليات

العمليات هي مهارات معرفة ضمنية في المنهاج، ومن المهارات التي تستخدم في تربية وتعليم الطلاب المتميزين مهارات التفكير الإنتاجي ومهارات البحث والمهارات

الاساسية كصنيف وتنظيم المعلومات، ويسهل نموذج الشبكة توحيد العناصر المختلفة للعمليات الى مهام مطور دون اهمال المهارات المتصلة بموضوع تربية وتعليم لطلاب المتميزين

اختيار الناتج

ان تركيب وانتقال المعرفة المستوعبة (المحتوى) والمهارات المتقنة (العمليات) من قبل الطلاب لنماذج اتصال يؤدي الى ظهور البعد الانتاجي للمهام، ويعتمد اختيار الناتج على ما يحققه الطلاب من المهارات ويكون لتركيز على نوعية الإنتاج الذي حققه الطالب اضافة الى أهمية أن يكون شاملاً ويستخدم فيه الوسائل التكنولوجية المناسبة مع وجوب تحقيق نتائج أهداف البرنامج، لذا يعتبر تطور الإنتاج فرصة لمناهج في السماحها بحدوث الخبرات التعليمية من خلال ما يلي

1 الكشف عن نماذج اتصال عديدة ومتنوعة مثل البحث والانصال الشعوي والكتابة والنماذج

2 شمولية في التمارين والمهارات الإنتاجية والتي تتضمن التطبيق المناسب للتقنيات والمواد وتنظيم الوقت، ولطاقة ولصادر، واتخاذ القرارات، وتحديد محركات النجاح وتقدير أعمال المتميزين ونتاجاتهم

التخطيط للدرس

تلعب عدة عوامل رئيسية دوراً في التخطيط لبناء لدرس مثل، توفر الخبرة لتعليمية الواسعة لتحديد المتطلبات الخاصة للمدرس وتوفير الدافعية لدى الطلاب والمعلمين والممارسة والتطبيق العملي لما تم تعلمه، وانتقال أثر التعليم واستخدام التقسيم عن طريق التغذية الراجعة بواسطة نقاش، شفهي وتأمين البيئة التعليمية المناسبة وتحديد المصادر من أناس ومراجع ووسائل إعلام ومجلات وصحف، اضافة الى شمولية النظام التربوي من معلمين وطلاب واستخدام محاضرات جماعية كبيرة ومناقشات جماعية صغيرة واستخدام الدراسة المستقلة (الحروب، 1999)

برنامج ميكروميكرو

نظام بنية الذكاء لتربية الموهوبين

يركز نظام (SOI) في تربية الموهوبين في تطبيقه على نظرية الذكاء الإنساني المتمثلة في النموذج النظري لجيفورد والذي يعرف بنموذج بنية الذكاء (Structure of

Intellect (SI) ويعتبر حصيلة لأكثر من عشرين عاماً من البحث الذي قام به جيلفورد في مشروع الكفاءة أو الاستعداد في جامعة كاليفورنيا الجنوبية ويقدم لنا هذا النموذج وصفاً شاملاً للذكاء الإنساني والذي يدخل في الأداء الإنساني

نموذج بنية للذكاء

برز هذا النموذج أو النظرية حين ربط جيلفورد بين الذكاء ونتاج العملية العقلية التي يستعملها الفرد عندما يواجه موقفاً من المواقف واستنتج أن ذكاء الفرد مزيج مركب من عوامل أو قدرات عقلية خاصة يصل عددها إلى 120 عاملاً وقدرة وتنتج من تفاعل ثلاثة أبعاد هي: العمليات العقلية ومحتويات العمليات العقلية ونواتج العمليات العقلية (5 عمليات × 4 محتويات × 6 نواتج = 120 قدرة خاصة).

البعد الأول: العمليات العقلية

وتقسم هذه لعمليات إلى خمسة أنواع من القدرات

- 1 المعرفة وهي القدرة على تحليل مواد جديدة أو فهم مادة قد تم تقديمها في وقت سابق والذين يمتلكون هذه القدرة يتعلمون بسرعة ويستطيعون تتبع وفهم أية مادة تقدم إليهم
- 2 التذكر ويمكن مقارنة هذه القدرة بسهولة مع المعرفة فالمعرفة هي القدرة على إدخال المعلومات بينما الذاكرة هي القدرة على إخراج المعلومات المخزنة وبينهما علاقة مباشرة والعالية العظمى من الطلاب الموهوبين لديهم ذاكرة متميزة.
- 3 التفكير التجميعي وهي القدرة التي تشير إلى إمكانية الفرد في إعطاء إجابة واحدة صحيحة للموقف من الحقائق المعطاة والتي تعارف عندها ناس وهي إحدى القدرات التي تمارسها في الصف بصفة مستمرة
- 4 التفكير التشعبي تشير إلى إمكانية الفرد في إعطاء إجابات متعددة للموقف وفي اتجاهات مختلفة دون أن يكون هناك اتفاق في محك الصواب والخطأ، وهي القدرة الخاصة في إيجاد حلول مبتكرة أو مستحدثة والتي يعرف بها الإبداع حيث إنها أحد الأجزاء الأكثر تطبيقاً للنموذج.

5 التقييم وهي قدرة هامة لاننا نستخدمها يوميا على الرغم من قلة ادراك الممارسات التربوية لها والتقييم هو القدرة على اتخاذ القرارات، او اعطاء الاحكام، فعندما يواجهنا موقف غامض او غير محدد فانا نستخدم التقييم ونجدر الاشارة الى ان فرصة الطلاب في استخدام قدرة التقييم في متاهج خرفة الصف هي اقل بكثير منها عند المعلمين

البعد الثاني: محتويات العمليات العقلية

يقصد بها نوع المعلومات التي تنشط فيها عمليات الذاكرة والتفكير. وهالك اربعة أنواع من المحتويات هي:

- 1 الأشكال وهي نوع من المعلومات أو الخصائص العلمية المحسوسة وقد تكون اما بصرية أو سمعية أو لمسية أو حركية.
- 2 الرموز: وهو نوع من المعلومات والخصائص المجردة، ولا يلعب عنصر المعنى فيها دورا كبيرا ومن أمثلتها الأرقام والحروف والمقاطع بل والكلمات حينما يكون التركيز على الأصوات أو الحروف التي تتكون منها.
- 3 المعاني، وهي نوع من المعلومات تتمثل في الأفكار والمعاني والتي تشكل في أغلب الأحيان من صورة لغوية.
- 4 السلوك: وهو نوع من المعلومات تتمثل فيه سلوكيات الآخرين والاتجاهات والاحتياجات.

البعد الثالث: نواتج العمليات العقلية

ويقصد بها الطريقة التي يتم بها التعامل مع المحتويات سواء أكانت اشكالا أو رموزا أو معاني أو موقف سلوكية، وسواء استخدمت في ذلك عمليات الذاكرة أو التفكير ويشير جيلفورد الى وجود ستة أنواع من النواتج هي:

1. الوحدات: وهي القدرة على التعامل مع كل شيء على حدة أي القدرة على التعامل مع التفاصيل.
2. الفئات: وهي الفئة أو المجموعة من الوحدات التي تجمع بينها خصائص مشتركة وهي جوهر التصنيف.

3. العلاقات: وهي القدرة على التعرف والربط واعطاء العلاقات بين الاشياء كعلاقات الشبه والاختلاف والذين هم على درجة عالية من هذه القدرة يكونون منظمين دراكيا

4. الأنظمة: وهي القدرة على رؤية العلاقات ونعتبر القدرة على فهم الأنظمة لمدخل الى قدرات التفكير على مستوى عالٍ وهي مستوى أنظمة العلوم والرياضيات.

5. التحويلات: وهي القدرة على رؤية الأشياء بمنظور مختلف فالمخترعون يراعون في التفكير التحويلي فالاختراع نادر ما يكون اكتشافا علميا وانما هو حصيلة تطبيق مبادئ وأساليب معروفة بأسلوب تتح عنه نتائج عديدة.

6. التطبيقات: وهي القدرة على رؤية نتائج أو المواقف فالذين يمتلكون هذه القدرة هم بعيدو النظر في تطلعاتهم من خلال توقعاتهم للنتائج واستعدادهم من أخطائهم السابقة (الحروب، 1999)

نظام(SOI): تطبيق نموذج بنية الذكاء (SI) تربوياً

يطبق نظام (SOI) نموذج بنية لذكاء تربوياً في طريقتين هما لتقييم والتدريب.

أولاً: التقييم

وقد نصح بتقييم عن الابحاث لمباشرة التي قامت على نموذج بنية الذكاء حيث اعتمدت اختبارات (SOI) على مفاهيم هذا النموذج وفي احيان كثيرة تكون اختبارات(SOI) تحويلات وتعديلات للاختبارات الاصلية التي كانت تستخدم للتعرف على القدرات المختلفة في النموذج وقد صممت هذه الاختبارات للمستويات المختلفة لطلاب المدرسة وما بعد المدرسة.

وفصلا عن تحويل الاختبارات المعرفة فإن روبرت وماري ميكر قد استخدمتا

اختبارات SOI عديدة مثل:

1. SOI-LA(LOS ANGELES)TEST
2. (SOI)TEST OF LEARNING ABILITIES
3. (SOI)PROCESS AND DIAGNOSTIC TEST
4. REASONING READINESS TEST

5. GIFTED SCREENING TEST
6. ATYPICAL GIFTED SCREENING TEST
7. PERSONAL PRODUCTIVITY ASSESSMENT.

وتستخدم هذه الاختبارات في برنامج (SOI) في طريقتين

- 1 كأدوات للكشف عن الطلبة المتميزين.
- 2 كأساس في تصميم الدورات التدريبية الفردية في برامج المتميزين

ثانياً: التدريب

يكشف نموذج جيلفورد عن قدرات عقلية مختلفة لم يأخذ لباحثون الأولون في اعتبارهم احتمال تدريب هذه القدرات، ولهذا فقد قام نظام (SOI) بتوسيع البحوث الأولى في هذا الاتجاه بتطوير وتدريب قدرات بنية الذكاء وتأخذ مواد لتدريب شكلين رئيسيين هما.

1. خطط الدروس المصغرة، ويكون تركيزها في كتب تسمى الكتب المصدرية ويحتوي كل كتاب أكثر من مئة خطة دراسية حيث يعطي جميع القدرات المرتبطة في جميع العمليات العقلية مثل كتاب لكل من المعرفة والتذكر والتقييم والانتاج لتشعبي والانتاج التجميعي.

2. وحدات المساعدة والدائية: ويكون تركيزها فردياً وكل وحدة مصممة لتدريب شخص واحد ولقدرة واحدة من قدرات بنية الذكاء (SOI) وبشكل عام فإن الوحدة تحوي (12) صفحة من التمارين التي تركز على قدرة واحدة مع زيادة في درجة الصعوبة، ولا تتطلب الوحدات تحضير معلم لها (الحروب، 1999)

كيف استخدمت المدارس نظام بنية الذكاء (SOI)

- أ. التميز ولذكاء المثرائد يتم تعريف التميز بأنه الذي يحصل على نسبة ذكاء 130 فما فوق على اختبارات الذكاء، والذي يحصل على معدل 98 / في القراءة والحساب في اختبار كاليفورنيا
- ب. تطوير سلوكيات إبداعية وذلك من خلال تدريب إبداعي على مقياس نظام بنية الذكاء مما يعني إمكانية تدريس الإبداع

- ج الكشف عن المتميزين هناك برامج مصممة خصيصاً للكشف عن المتميزين.
- د إرشاد طلبة الثانوية المتميزين مهنيًا هناك من قام بدمج نظام بنية الذكاء وبرنامج الكشف المحدد وقد نجح هذا بالكشف عن الميول المهنية لمؤلاء الطلبة وبالتالي قدم طريقة لإرشادهم نحو التميز المهني (السرو، 2000).

برنامج تايلور

الرعاية المتزامنة لنمو الطلاب في كل من المواهب الإبداعية المتعددة والمعرفة

إن مفهوم الموهبة المتعددة يتضمن ستة جوانب من الموهبة وهي

(الاستعداد الأكاديمي، التفكير الإبداعي، التخطيط المتواصل، الشئ، وصنع القرار)، وتمت لإضافة عليها مؤخرًا لتشمل (التنفيذ للعلاقات الإنسانية، والتبصر في العرض)

وكما نعلم التلاميذ استخدم المواهب والقدرات العقلية التي يملكونها كلما اقتربوا من المساواة، والمدارس غالباً ما تعمل على حث وتحفيز المواهب الأكاديمية تاركة الجوانب الأخرى، فالتوجه الحديث يسير نحو توفير الفرص الملائمة للطلاب لتطوير وزيادة لجوانب الإبداعية التي يملكونها وزيادة لدافعية وروح المبادرة ومصدره على تحمل المخاطر، ولا بد من الإشارة إلى أن توسيع نطاق مفهوم الموهبة في المدرسة سيمى ويطور الشخص بصورة متكاملة وبذلك يريد من القدرات والإمكانيات الشريفة، وسيعمل على تقوية كافة الجوانب الصحية للتلاميذ عبر مختلف لأعمار كما أن جميع البرامج الخاصة المتعلقة بالموهبة والإبداع تقوم على إظهار كل من جوانب لمعرفة العقلية والموهبة العقلية، والمهم أن يتوفر التدريب الجيد للتلاميذ ليتمكنوا من تطوير موهبتهم الإبداعية المتعددة وإعدادهم للعمل في برامج إبداعية أخرى

الخلفية الأساسية التي يستند إليها برنامج المواهب العقلية المتعددة

لقد عالج العديد من الباحثين جوانب لموهبة بطرق مختلفة ومن رواد هذا الميدان الدكتور (ثريستون) والذي كان مهتماً بالإبداع وقام بدراسة التحليل العملي للإبداع. وقد قامت العديد من الدراسات حول القدرات العقلية بما فيها الإدراك والتحليل والقدرات الميكانيكية التي يمتلكها الفرد، وقد أضافت هذه الدراسات عوامل

أو قدرات عقلية وصلت إلى حوالي 45 عاملاً وقد ازدادت لتصل إلى 100 مستوى مختلف في المهنة العقلية وذلك بعد الدراسات التي قام بها (جيفورد) وآخرون

دعوة لتطوير نظرية تعليمية تربوية

إن ما أتيقن من جهود من قبل الأبحاث التي تناولت موضوع الإبداع قد جلبت انتباه العديد من الأخصائيين كما جلبت اهتمام المؤسسات التعليمية في الدول المختلفة حول مفهوم الإبداع وقد أوكلت مهمة تطوير نظرية تربوية تعليمية إبداعية متكاملة إلى العاملين في جامعة (يوتا) وقد ركزوا في بداية البرنامج على المصادر البشرية الفطرية التي يولد بها الإنسان والمعروفة أكثر من التركيز على مصادر المعرفة المكتسبة.

وقد برزت من خلال هذه لبحوث أهمية الفكرة القائمة على حاجة التلاميذ إلى المعاملة الجيدة وتمثل في التعامل معهم وكأنهم يمتلكون قدرات عقلية كاملة بحيث يستطيع الطلاب أن يتعلموا استعمال مجموع القدرات العقلية في المدرسة كواحدة من أهم المصادر البشرية الحبوية ذات المستوى الرفيع وهذا ما يحتاجه الطلاب في الحقيقة (السور، 2000)

نظرية المنهاج المزدوج المتزامن لتطوير المصادر البشرية

قام بتطوير هذه النظرية فريق مكون من عشرة تربويين من جامعة أوتا وعرفت أيضاً (بنظرية أوتا التربوية) والتي تمثلت أهدافها فيما يلي

1 الكشف عن المصادر البشرية المعروفة والعناية بها بمعظم المواهب والقدرات لمقابلة حاجة إلى تنشيط وتطوير المهمل منها ويمكن توضيح ذلك من خلال شعاريين أو نداءين هما:

أ عندما تعمل المواهب المتعددة بصورة أكثر إبداعية فإن الناس يتصرفون بصورة أكثر فعالية

ب. عندما تعمل المواهب المتعددة بصورة أكثر فعالية فإن الناس يتصرفون بصورة أكثر إبداعية.

2 الاستفادة من الأبحاث العلمية المتعلقة بالمصادر البشرية.

3 نظرة التربية إلى المهن وعلاقاتها بمتطلبات العمل الحقيقي والمناسب.

4. حاجة البرامج التربوية الى تصميم وتنظيم افضل يقدم للأفراد مهما واسعا للذات اضافة الى زيادة التقدير والثقة بها.

5. اعداد نموذج ذي بعدين لتطوير برامج تربوية يكون التركيز فيه على الغرض النهائي وليس على الوسائل التي تؤدي الى هذا الغرض كما يكون التركيز على الطلاب في غرفة الصف ويمثل هذان البعدان او المظهران في صميمات الموهبة والمعرفة اختيار وتسمية المواهب في مجموعة المواهب المتعددة .

يتكون مفهوم المواهب المتعددة الاولى من ست مواهب يلعب الابداع دوراً رئيسياً في خمس منها ويمكن تسميتها بمواهب التفكير الإبداعي اما الموهبة السادسة فهي الموهبة الأكاديمية والتي تعتبر هنا بديلة الذكاء ويمكن تسميتها بالموهبة الذكائية وهذه المواهب جميعاً هي ما يلي:

1. التفكير الانتاجي: وهي توليد عدة افكار أو حلول متنوعة وغير مألوفة وإضافة تفاصيل للأفكار لتحسينها وجعلها أكثر أهمية

2. اتخاذ القرار: وهي وضع خطوط عامة ثم وزن الأمور، ثم إصدار حكم نهائي ومن ثم الدفاع عن القرار الذي يتخذ من ضمن عدة بدائل.

3. التخطيط: تصميم وسائل لتنفيذ فكرة ما من خلال وصف ما سيتم عمله وتحديد المصادر التي تحتاجها ووضع خطوط عامة لسلسلة من الخطوات وإبراز المشاكل المحتملة في الخطة

4. التنبؤ: إجراء عدة تنبؤات حول الأسباب والتأثيرات المحتملة لظواهر متعددة.

5. الاتصال: استخدام وتفسير نماذج الاتصال اللفظية وغير اللفظية للتعبير عن الأفكار والمشاعر والاحتياجات للآخرين.

6. الموهبة الأكاديمية: وهي تطوير قاعدة معرفية ومهارات حول موضوع أو قضية ما من خلال اكتساب المعلومات والمفاهيم (الحروب، 1999)

وقد تم إضافة ثلاثة مواهب جديدة للمجموعة المعيارية الأولى من المواهب الست وتمثلت في:

1. العلاقات الإنسانية: ويطلق على هذه الموهبة اسم موهبة الاحتكاك العالي وقد تم إضافتها عام (1982) ويتم ذكرها عادة أكثر من الموهبتين الأخريين.

2. التنفيذ: ويكون بإنتاج الطالب لخطة يطلب منه المعلم بعد ذلك ان ينفذها أو على الأقل أن يجربها بكمية تنفيذها، وإذا كانت الخطة غير قابلة للتنفيذ يعمل المعلم على تحدي الطالب في تنفيذها ولا فعله إنتاج خطة جديدة يمكن تنفيذها.
3. التبصر: أو التبصير في المشاكل والمعضلات أو التحديات ويمكن للموهبة أن تكشف أو تطور أنواع الإبداع لدى الأفراد الذين يستطيعون أن يفتحوا ميادين جديدة سواء صغيرة أو كبيرة- مليئة بالفرص تمكنهم مع الآخرين في احراز التطور والتقدم في العالم وقد تم اضافة هذه المهارة مع مهارة التنفيذ

برنامج شلختر

نموذج مواهب غير المحددة (تطبيق برنامج المواهب المتعددة في برنامج الدمج ويراجع الموهوبين)

المواهب غير المحددة عبارة عن نموذج تعليمي تدريسي لمهارات التفكير في غرفة الصف، وهي مبنية في تنفيذها وتدريسها على عدة أبحاث حول منهج المواهب المتعددة وقد تم اعداد هذا النموذج بحيث يناسب جميع طلاب المرحلة الأساسية والثانوية، وقد دلت الأبحاث العديدة على فعالية نموذج المواهب غير المحددة مع مجموعات الطلاب غير المتساوية وغير المتجانسة في القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، إضافة إلى أخذها بالاعتبار إلى الأقليات العرقية الريفية

العناصر الرئيسية التي يتكون منها النموذج

يتكون نموذج المواهب غير المحددة من أربعة عناصر رئيسية هي

- 1 وصف المهارات الأساسية في مجموعات المواهب المتعددة لنموذج تايلور والمتضمنة في التفكير الانتاجي واتخاذ القرار والتخطيط والتنشؤ والاتصال
- 2 استخدام مواد النموذج التعليمي والتي يمكن من خلالها توضيح وظيفة مهارات تفكير المواهب المحددة في تنمية التعليم لأكاديمي.
- 3 وضع برامج تدريبية تمكن المعلمين من معرفة طبيعة قدرات التفكير المتعددة لدى الطلاب.
- 4 وضع نظام لتقييم تطور الطالب في عناصر مهارة التفكير.

معيقات التعليم الفعال لمهارات التفكير

1. قلة وعي التربويين بمهارة التفكير.
2. الضعف في تعريف مهارات التفكير بشكل دقيق.
3. تعليم المعلمين الخاطئ وغير المناسب لمهارات التفكير.
4. محاولة تغطية عدة مهارات في وقت زمني قليل.
5. استخدام الاختبارات والمقاييس غير المناسبة (الحروب، 1999)

منهج المواهب المتعددة والمواهب غير المحدودة

أهداف مشروع المواهب غير المحددة

1. تدريب المعلمين على معرفة طبيعة القدرات المتعددة لدى الطلاب
2. تطوير مواد وادوات تدعم دمج عمليات الموهبة في البرنامج التعليمي التقليدي.
3. تنمية أداء الطلاب في المواهب المتعددة والتي تتضمن التحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي ومفهوم الذات

البحث الأولي

هدف مشروع برنامج المواهب غير المحددة الى دراسة اثر استخدام نموذج المواهب المتعددة، العليا على أداء الطلاب خلال السنوات لثانية والثالثة للمشروع وقد اجري البحث على ثماني مدارس ثم تقسيمها الى أربع مدارس كمجموعة تجريبية وأربع مدارس كمجموعة ضابطة، وقد تميزت المدارس بتجانسها في المستوى الاجتماعي والاقتصادي والتكوين العرقي في مجتمع الدراسة في بلدة موبيل التي استخدم فيها تصميم البحث التجريبي وقد تمت مشاركة وتدريب (73) معلم غرفة صف عادية (من اصف الاول حتى السادس) كمعلمي مواهب، وذلك لمدة ثلاث سنوات وهي مدة البحث وتم تقييم لطلاب الذين اظهروا مدى واسعاً في القدرة العقلية والتحصيل في المدارس التجريبية والضابطة من خلال عدة اختبارات قبلية وبعدية مثل اختبار تورنس للتفكير الإبداعي، وأداة كشف كوبر سميث لتقدير الذات واختبار استانفورد للتحصيل واختبارات المواهب محكمة المراجع وهذه لاختبارات

عبارة عن بطارية مكونة من عشرة مقاييس طورها فريق البحث والعاملون في المشروع في جامعة الاباما، من خلال هذه الاختبارات لوحظ وجود فروقات بين المجموعتين الصابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في السنتين الثانية والثالثة، وذلك على مقاييس التحصيل الأكاديمي وتطور المواهب ومفهوم الذات.

وعندما اقترح تاهلور أن 90٪ من الطلاب في المدرسة الواحدة يمكن تعريفهم على أنهم فوق المعدل الطبيعي على الأقل في واحدة من مجالات المواهب الست، فإنه بذلك قد قدم الفرصة لتطوير هذه المواهب من خلال البرنامج التعليمي العام، وقد تم اختبار وفحص هذه الفرضية في بحث المواهب غير المحددة حيث ظهرت نتائج اختبارات المواهب محكية المرجع (CRT) أن نسبة شملت تقريب 85٪ من مجموع الطلبة في كل صف من الصفوف من الأول حتى السادس مع ملاحظة أن هذه النسبة لم تشمل المواهب الأكاديمية (الحروب، 1999).

تعريف الطلبة بمنهج المواهب المتعددة

يكون تعريف الطلبة بمنهج المواهب المتعددة لمساعدتهم على فهم وظيفة كل موهبة من المواهب المتعددة ونعلم المهارات المحددة وتقويتها ويمكن توضيح ذلك من خلال هذا العرض:

1. التفكير الاتجاعي

أ. فكر في عدة أفكار.

ب. فكر في أفكار متنوعة

ج. فكر في أفكار غير مألوفة

د. أضف لأفكارك كي تجعلها أفضل

2. التنبؤ إجراء تنبؤات عديدة ومتنوعة حول موقف معين.

3. الإتصال.

أ. أعط كلمات منفردة عديدة ومتنوعة لوصف المشاعر

ب. فكر في أشياء عديدة ومتنوعة تشبه أشياء أخرى وذلك بطريقة خاصة

- ج. دع الآخرين يعرفون انك تفهم كيف يشعرون
- د. اعمل على ترابط الافكار باستخدام عدة اعتقادات شاملة ومتنوعة.
- هـ. صبر عن مشاعرك وافكارك واحتياجاتك دون استخدام كلام
4. التخطيط:
- أ. تحدث عما ستقوم بتخطيطه بحيث يعرف شخص آخر ما هو مشروعك.
- ب. تحدث عن جميع (المواد والأدوات) التي ستحتاجها في المشروع.
- ج. تحدث بالترتيب عن جميع (الخطوات التي ستحتاجها) لتكملة المشروع
- د. تحدث عن (المشكلات) المختلفة التي يمكن ان تبعدك عن تكملة المشروع
5. اتخاذ القرار:
- أ. فكر في أشياء عديدة ومتنوعة يمكنك ان تفعلها (البداية)
- ب. فكر بحذر أكثر في كل بديل (الحكم)
- ج. اختر بديلاً واحداً تعتقد أنه الأفضل (لقرار).
- د. أعط أساليباً عديدة ومتنوعة لاختيارك .
- الاستراتيجيات التعليمية الأساسية لتدريس المواهب**
- تم تطوير اختيارات لاستراتيجيات التدريس في غرفة الصف لتنفيذ تعليم مهارات التفكير في مشروع المواهب غير المحددة ومن خلال هذا المشروع درب المعلمون على المهارات التالية
- 1 إعطاء توجيهات أو طرح أسئلة تتضمن تلميحات للمهام المعرفية التي سيطورها الطالب
- 2 إعطاء الطالب وقتاً كافياً للتفكير والإجابة.
3. قول ومكافأة الطلاب والبناء عليها.
4. تبسيط ونمذجة مهارات تفكير الطالب (الحروب، 1999)

البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية للموهوبين

اختبار قياس مهارات الكتابة الإبداعية

تم بناء الاختبار التحصيلي وفق الآتي

1. تحديد الهدف العام والأهداف الخاصة
2. تحديد الأهداف السلوكية المعرفية الوجدانية والفسحرية
3. اختيار المحتوى وتحديد وتحليله إلى الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية.
4. كتابة فقرات أولية لقياس الأداء الإبداعي في التعبير انسجاماً مع خطوات العمل المبينة وفق نموذج ويليام جوردون كما يلي:
 - أ. أوراق عمل الطالب والمعلم تم إعداد دليل للطالب ودليل للمعلم يتضمن كل منهما أوراق عمل أما دليل المعلم فيتضمن العناصر الآتية
 - التعريف بالبرنامج وخصائصه ومميزاته
 - طرق تنفيذ البرنامج وبخطوات إجرائية.
 - تحديد الأهداف السلوكية المحددة بإجراءات قابلة للقياس
 - تحديد عناصر محتوى البرنامج
 - تحديد أهداف كل نص وخطوات تنفيذه بعد تحديد المصوص التي سيكتب فيها الطلبة
 - تحديد خطوات تنفيذ البرنامج ككل.
5. تصنيف المحتوى إلى فئات.
6. إجراء دراسة أولية تتضمن:
 - أ. اختيار عينة من الطلبة مماثلين لأفراد الدراسة الحالية.
 - ب. تطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية على طلبة شعبتين من طلبة الصف العاشر الأساسي (شعبة من الذكور وشعبة من الإناث) من غير الشعب التجريبية والضابطة.

ج. حذف وتعديل ما هو غير مناسب وتحديد طرق التطبيق والتعليمات ووزن الاختبار قبل إجراء الاختبار القبلي على طلبة المجموعتين التجريبية والصابطة.

د. تحديد لاختبار وصيافته في الصورة النهائية.

هـ. تطبيق الاختبار للوصول إلى دلالات سيكومترية (قطامي واللوزي، 2008)

الوحدات التي تضمنها البرنامج التدريبي المقترح

الوحدة الاولى

غدا يأتي الربيع كتطبيق لاستراتيجية جعل المؤلف غريبا وجعل الغريب مألوفاً معا (النموذج الأصلي لجوردون) فللوهلة لأولى هناك شق في موضوع (لربيع) مألوف للطلبة ولكن الوحدة هي جعل المؤلف غريبا بتأمل العنوان فعبارة غدا يأتي مقصودة لايجاد معنى اعمق من قدوم الربيع فالربيع هنا بدخول عبارة غدا يأتي أصبح امرا يتعنى أكثر بالنفس البشرية بآمله وآلامها.

الوحدة الثانية (السيف والقلم)

هي تطبيق لجعل المؤلف غريبا وهذا الموضوع مكون من مألوفين وابطلوب الوصول الى ما هو غير مألوف في العلاقة بين السيف والقلم وهذا النمط يدعو الى الانتقال من المحسوس الى المجرد ومن الشيء الى معابه وغاياته ودوره وروابطه غير الملحوظة للوهلة الاولى

الوحدة الثالثة "شاشة وفاذة"

وهي أيضا تطبيق لجعل المؤلف غريبا ولكن من زاوية الترابط الجديد غير الشكلي بين شاشة جهاز الحاسوب وفاذة الغرفة (في صورة العلاقات الجديدة بين الشاشة والشاشة فككتها منفذ بطل من خلاله الانسان على عوامل مليشة بالاحداث والمتغيرات والظواهر بما يحمله ذلك من تأثيرات على معارفه وتفاعلاته.

الوحدة الرابعة "إعلان"

هذه الوحدة تطبيق للكتابة الابداعية الوظيفية وقد تم فيها استخدام رحلة ثلث الأشتات والعرض منها إيصال رسالة للطلبة ان الابداع يدحل في الكتابة الوظيفية

ايضا باعتبار مهارات التفكير الابداعي مهارات عامة يجري تطبيقها في مختلف المواقف التي تتطلب حل المشكلات بطريقة مبتكرة بداعية وبما ينسجم مع مهام موضوع التعبير والتلخيص وبما يواكب متغيرات الحياة المعاصرة التي يعيشها الطلبة

الوحدة الخامسة "الديمقراطية"

وايضا لتطبيق جعل الغريب مألوف فالديمقراطية كمفهوم جديد نسبيا يتم تشبيهها بما هو مألوف لديهم مثل جسم الانسان او شبكة المياه او السيارة وذلك ليتم فهم الفكرة الجديدة واستيعابها وقد بني الاختبار استنادا الى الأدب النظري لتطبيقات نموذج جوردين في التدريس الصفي وفي تنمية مهارات الكتابة الإبداعية على وجه الخصوص مع الأخذ بالاعتبار المواضيع التي يشملها المهام الذي قرره وزارة لتربية والتعليم لتدريس مادة التعبير والتلخيص

أما الأسس التي اعتمدت في توزيع علامات الاختبار تبعا للأوزان النسبية للمهارات فاستندت الى اوزان تلك المهارات كما يمكن استنتاجها من نموذج جوردون، ويتم تصحيح اجابات الطلبة وفق هذا المنظور استنادا الى مدى امتلاك الطالب للمهارات التي يقيسها الاختبار انطلاقا من تقويم المعلم لذلك.

أما الهدف من الاختبار يهدف الاختبار إلى قياس قدرة الطلبة على ممارسة الكتابة الإبداعية باستخدام المهارات المطلوبة في مادة التعبير الكتابي الإبداعي (قطامي واللوزي، 2008)

برنامج يوردو لتنمية التفكير الابداعي

يتكون البرنامج من سلسلة من الدروس عددها 28 درسا مسجلة على اشرطة اصوات اذاعية يتعرض الطفل في كل درس الى نوعين من المعلومات

- 1 بعض الأفكار والمبادئ التي تؤدي الى تحسين القدرة الإبداعية لمدة 3 5 دقائق
- 2 قصة احد الرواد المبدعين من العلماء او الرعماء تقدم في اطار درامي مع خلفية من الموسيقى التصويرية الملائمة وتستغرق هذه الفترة من الدروس 7 10 دقائق.
- 3 ويعقب ذلك في كل جلسة تدريب تقديم عدد من التمرينات تشتمل على مواد لمظة وشكية مطبوعة لتسمية قدرات الابداع المختلفة (سليمان، 2004)

التنشئة الاجتماعية والتعليم المستقل خلال البرمجة الفردية (ترفنجر)

في معظم الحالات، يُبلَّغ الأطفال متى، وماذا وأين، وكيف سيتعلمون الزمن/ والمصمون/ والأسلوب؟ ولتعلم الذي يحصلون عليه يقوم من قبل أفراد آخرين وليس من المعقول أن نتوقع شكل معاصر أن يكونوا فعالين ؛ لديهم المبادرة، وعندهم ملكة التوجه الذاتي وهم محرومون من التدريب المسبق، أو لديهم القليل من الاعداد المطلوب. وعلى الرغم من أن الموهوبين أكثر استقلالية من غيرهم فإن الأعلية منهم تحتاج إلى تدريب وإعداد ؛ وتطوير لمهارات البحث المستقل والالتجاعات المستقلة. يرتكر هذا البرنامج على اساس ان هناك العديد من القدرات والمواهب تتواجد عند الطية لكنها تحتاج الى التنظيم والتوجيه، لذا لا بد من توفير البرنامج الملائم الذي يتلائم مع هذه القدرات والموهب (ياسين، 2001)

أن طبيعة التعلم المستقل وتعريفه توضح من خلال المفاهيم التالية:

- مفهوم الفاعلية: أي التخطيط واستخدام النتائج والأحداث من خلال التوظيف المناسب للتفكير الابداعي والتفكير الباقدر لحل المشكلات
- الاستقلالية: أي العمل الموجه ذاتياً للتعامل مع المشكلات من خلال المسؤولية، القدرة على التأثير، الاهتمام، المشاركة، واستخدام الخيال
- التعلم المستقل: أي القدرة على تحريك المصادر المختلفة واستخدامها في حل المشكلات، فهو عبارة عن الاستقلالية والقدرة على تحمل المسؤولية التي تحرر الفرد من التبعية الفكرية للآخرين.

عناصر التعليم المستقل الفعال .

1 الخصائص والكشف

2 تطور العملية.

3 كفاية المحتوى

4 الإدارة والبيئة

ويأخذ اعتبارين هما الفردية والتطبيق.

أولاً: محصائص الكشف

من الضروري معرفة أهمية الأبعاد المتعددة للقدرة المعرفية والأداء والشخصية، والاستقلال والمواهب، ويختلف أسلوب الكشف هنا عن الأساليب التقليدية فيما يلي:

- 1 الأسلوب الفردي شامل غير محصور
2. التشخيص من خلال الخصائص والمواهب.
- 3 يهتم بمعلومات المتعلم واحتياجاته.
- 4 يصوغ مفهوماً للطبيعة النوعية للتمييز وليس فقط للطبيعة الكمية

ثانياً: تطور العملية

للتعلم المستقل أربع مهارات وكذلك ثلاثة مستويات

1 المهارات

أ. مهارات العملية

ب. مهارات التفكير الابداعي.

ج. مهارات لتفكير الناقد

د. حل المشكلات والبحث والاستقصاء.

2 أما مستوياتها:

أ. التدريب على التفكير الابداعي والناقد

ب. تعلم طرق ابداعية في حل المشكلات.

ج. التعامل مع مشاكل وتحديات حقيقية

ثالثاً. كفاءة المحتوى

تعني التعلم واستغلال الوقت المتبقي من عملية اتقانهم للمواضيع الدراسية، في الاستكشاف والابتكار وحل المشكلات وعمليات التفكير ذات المستوى العالي

رابعاً. الادارة والبيئة

تعني عملية التوثيق والتعامل مع السجلات والمهارات الادارية والبيئة وتوظيفها في امكانية توفير تعلم مستقل فعال، وتسهيل سلوك الانتاج لابداعي (السرور، 2003).

لقد طور المربون (تريسنجر، بارتون، سورتور) خطة من اربع خطوات لتطوير التوجيه الذاتي والاستقلالية والمبادرة الذاتية في التعلم.

الخطوة الاولى للمعلم ذي الشخصية القيادية: يحدد المعلم النشاطات للصف كله؛ أو لطلبة كأفراد مع مراعاة للفروقات الفردية فيما بينهم، ويحدد ساعات العمل الدراسية والموقع المكاني؛ والمخرجات والتائج التي يأمل مع الطلبة على تحقيقها ونجازها، ومعايير التقويم.

الخطوة الثانية: في البداية ؛ توجيه ذاتي أسلوب المهمات ؛ المعلم يطرح النشاطات، أو بدائل ومشروع (مثل مراكز التعلم) ، ويختار الطلبة عما أمامهم من خيارات.

الخطوة الثالثة: في النصف الثاني لخطوة (التوجيه الذاتي) نسق قرين أو رفيق الدراسة- الطلبة يلعبون دوراً كبيراً) ويشاركون في قرارات اختيار النشاطات في عملية التعلم الخاصة بهم، وفي تحديد الاهداف ويشجع المعلم أنطلقة لاختيار بدائل والرغبات التي يفصلونها لتقوية التوجه لديهم

الخطوة الرابعة: يصبح لطلبة في هذه الخطوة قادرين على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم، وتنفيذ النشاطات التعليمية من خلال التوجه الذاتي الذي يعبر عن قيادة الطلبة لأنفسهم دون مؤثرات خارجية ويقوم الطلبة أيضاً بتقويم تحصيلهم وأدائهم ومع ذلك؛ يكون الأستاذ حاضراً لتقديم أية مساعدة غير مباشرة عند الضرورة. (ياسين، 2001: 222)

برامج الموهوبين والمتفوقين في الوطن العربي

لقد أجمعت بعض الدراسات والتضارير المسحية بحق الدول العربية عندما أشارت إلى ندرة برامج الرعاية الخاصة للطلاب الموهوبين في معظم الدول العربية،

وأن هذه الدول لازالت تتجاهل ضرورة العناية بهذه الفئة من الطلاب، ومدى حاجتها إلى طاقات المهويين والمبدعين في لمبادىء العلمية المختلفة، على أنها كفاءات عالية الجودة لها مساهماتها التي تتميز كمأ وكيفاً عن مساهمات باقي أفراد المجتمع غير أن الواقع يمثل صورة مغايرة لما أطلقته تلك لدراسات والتقارير حيث تبين مؤحراً أن هناك سباقاً محمومأ بين الدول العربية نحو مسألة اكتشاف المهويين والتعرف على حاجاتهم، وتوفير العناية والتربية اللازمة لهم، بهدف توفير القيادات الفكرية والعلمية والاقتصادية والاجتماعية من جهة، والوقوف أمام تيار هجرة العقول العربية إلى الدول الغربية من جهة أخرى (الداهري، 2005، الظاهر، 2005)

وعلى الرغم من ذلك فإن هناك مجموعة من الحقائق أشارت إليها الدراسات المسحية ومشاريع تربية المهويين والمبدعين في الوطن العربي ومن أهمها:

- عدم وجود تشريعات أو إدارات حكومية لرعاية المهويين في معظم الدول العربية.
- عدم وجود خطط واضحة أو مناهج دراسية أو أساليب منظمة لرعاية المهويين.
- لم تتعرض سياسات التعليم إلى نظام التسريع الأكاديمي للمتفوقين إلا نادراً
- لا توجد نظم أو أساليب واضحة لاكتشاف المهويين
- لا توجد برامج لإعداد معلمين للعمل مع الطلبة المهويين والمتفوقين
- لا توجد خطط متابعة للطلبة المتفوقين بعد إتمام الدراسة (جروان، 2008)

وبالمقابل يمكن تلخيص أهم الشواهد على تربية المهويين والمبدعين في العالم العربي بما يلي

- تقديم بعثات دراسية ومكافآت تقديرية للمتفوقين على مستوى التعليم العام والجامعي
- عقد المؤتمرات العلمية والندوات التربوية التي تعالج نظرياً بعض جوانب عملية الكشف عن المهويين وأساليب رعايتهم وإرشادهم
- إجراء البحوث والدراسات على مستوى لدراسات العليا في الجامعات والكليات

- تنظيم مسابقات محلية أو إقليمية موجهة في معظمها للمواهب الأدبية والعلمية
- تنظيم برامج حوافز مالية للمبدعين في مجالات الفنون والآداب والعلوم من بعض المؤسسات الخيرية
- بث برامج إبداعية وتلفزيونية تركز على المواهب الفنية والرياضية والأدبية.
- إنشاء جمعيات ومؤسسات أهلية غير حكومية تهدف إلى تربية الموهوبين والمتفوقين مثل مؤسسة الإمارات لرعاية الموهوبين والمجلس العربي لرعاية الموهوبين والمتفوقين
- السماح بالسريع الأكاديمي للطلبة المتفوقين في بعض البلدان العربية (جروان، 2008)

وفيما يلي عرض لبعض التجارب العربية في مجال تربية الموهوبين والمتفوقين
برامج تربية الموهوبين في الأردن

لقد متاز عقد الثمانينات من القرن الماضي في الأردن بالاهتمام بفحت التربية الخاصة عموماً، ومن هذه لعتات لطلبة الموهوبون حيث ظهر في الأردن ما يسمى بالبرنامج الريادي للمتفوقين والموهوبين (1984)، الذي يعتبر موازياً للاتجاه الثالث في تربية الموهوبين ألا وهو اتجاه فتح لصفوف الخاصة للموهوبين والملحقة بالمدرسة العادية فقد قامت مؤسسة أعمار لسلط بشبي مشروع رياضي خاص باستكشاف المتفوقين وذوي المواهب المتميزة من الشباب والشابات في المرحلة الثانوية في مدرّس مدينة السلط وتطوير برنامج مقابل يؤدي الى اثراء معلوماتهم الأساسية في اللغات والرياضيات والعلوم من جهة، ويغذي من جهة أخرى أنشطتهم الإبداعية ويسمي شحصياتهم وقدراتهم القيادية

وقد استقبل المركز الريادي أول مجموعة في لعالم لدراسي 1985/84 حيث تكونت تلك المجموعة من 90 طالباً وطالبة، من انها المرحلة الإعدادية وفي عام 1985 انضم 90 طالباً وطالبة الى لبرنامج وأصبح عدد الطلبة في العام الدراسي 86، 87 حوالي 270 طالباً وطالبة وبقل الطلبة في هذا البرنامج وفق مس تنافسية تأخذ بعين لاعتبار معدلانهم في منحنان الشهادة لاعدادية ووفق نتائجهم على اختبارت

الاستعداد التحصيلي ويتضمن البرنامج المدرسي تسع حصص أسبوعية تعطي مواد اللغة الانجليزية والرياضيات واللغة العربية والعلوم والحاسوب كما يتضمن البرنامج عدد من الأنشطة منها الموسيقى والشايط الإبداعى والفن والطبعة والرياضة والحاسوب، أما طرائق التدريس المستخدمة في هذا البرنامج فهي المحاضرات والرحلات والزيارات الميدانية والأساتذة الزائرين والتدريب العملي (مؤسسة أعمار السلف، 1984).

كما قام الأردن بفتح مدرسة أخرى للموهوبين تستخدم اختبارات حديثة جداً لقبول الطلبة وفق أسس مدروسة وتشرف على المدرسة مؤسسة نور الحسين بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم وذلك انطلاقاً من إيمان المسؤولين في الحكومة الأردنية بضرورة استكشاف الاطفال الموهوبين في المجتمع الاردني وتنمية قدراتهم الى أقصى حد ممكن (المعايطة والبوايز، 2000).

تجربة الأنوروا لمشروع الموهوبين في الأردن

تنامي الاهتمام بالطلبة من ذوي الحاجات الخاصة بعمامة والموهوبين بخاصة حيث أبدت دائرة التربية والتعليم في وكالة العوث الدولية اهتماماً بهذا المشروع وقد تزامن هذا الاهتمام بالبرنامج اشارة إليه مع دعوات مختلف العاليات التربوية من معلمين ومدرسين ومشرفين تربويين والتي تفيد بأن هناك طلبة موهوبين في مدارس الوكالة. ولما كانت حاجات الطلبة تختلف باختلاف قدراتهم وقابلياتهم للتعلم، فقد كان لا بد من التخطيط لايجاد فرص على المستوى الفردي والزمري والجماعي توائم رغباتهم وقدراتهم ضمن برامج عمل مخططة لا توفرها بطبيعة الحال برامج التعليم في الصفوف العادية. ولما كان هدف التربية والتعليم مساعدة الطلبة على تنمية معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم الى أقصى ما تستطيع قدراتهم وقابلياتهم، فإن تجاهل تحقيق ذلك يصاحبه شعور بالاحباط والماس بأهم المرنكرات التي تنسى عليها عملية التعليم والتعلم.

وعليه فقد كان لا بد من التصرف على أولئك الطلبة الموهوبين في صفوف المرحلة الاساسية وبخاصة صفوف الحلقة الثانية وإلحاقهم في برامج معدة لطلبة الموهوبين تشبع اهتماماتهم وتنمي قدراتهم الابداعية وتطورها (المعايطة والبوايز، 2000).

تجربة مدرسة المتفوقين الثانوية بمصر

فكرة إنشاء مدرسة ثانوية للمتفوقين والغرض منها:

لما كان التلاميذ حامة بشرية تهتم بها الدول وتعتبرها ثروة المستقبل وعدتها في بنائه حتى أصبح إعدادهم وحسن رعايتهم أحد المقاييس التي يقاس بها مدى تقدم الدول خاصة في هذا العصر الذي يمتاز بالتقدم العلمي واستخدام الذرة وغزو الفضاء

ولما كان التلاميذ - شأنهم شأن أي عينة بشرية تؤخذ من المجتمع - يخضعون في توزيعهم من حيث القدرات العقلية إلى المنحنى المعتدل فنقع، لغالبية العظمى منهم أي حوالي 95,4٪ حوالي المنتصف بينما حوالي 4,6٪ تقع في الطرفين أحدهما بالإيجاب والآخر بالسلب

فإن ذلك يعني أن هناك ثلاث فئات من التلاميذ، فئة العاديين، التي تمثل 95,4٪ وفئة العباقرة أو الموهوبين والتي تمثل 2,3٪ تقريباً من مجموع التلاميذ وفئة ضعاف العقول وهي أيضاً تمثل 2,3٪ تقريباً.

ولما كانت المدارس العادية تستوعب الفئة الأولى فقد اهتمت معظم الدول بتخصيص مدارس الفئة الثانية على أساس أنها فئة ذات خصائص معينة لو توفرت لها الرعاية والتوجيه والإعداد لأصبح أعضاؤها قادة في الميادين العلمية والفنية والاجتماعية، كما اهتمت بتخصيص مدارس للفئة الثالثة على أساس أنهم فئة من المجتمع كان نصيبهم مما تمنحه الطبيعة من القدرات العقلية ضئيلاً مما يجعلهم في حاجة إلى توجيه وحماية خاصة

وكات مصر تسعى جاهدة للأخذ بالأسلوب العلمي في جميع الميادين حتى تسير ركب الحضارة والتقدم، فقد فكرت في إنشاء فصول للمتفوقين بالمدارس العادية يتلقى لها التلاميذ المتفوقون في العلوم والآداب رعايتهم رعاية خاصة وتعددهم إعداداً معيلاً وتوسعت التجربة حتى برزت ضرورة إنشاء مدرسة مستقلة للمتفوقين فاهتمت وزارة التربية والتعليم بهذه الفكرة في عام 1954 وبدأت تستقبل مدرسة المعادي الثانوية الطلبة المتفوقين في صيف عام 55م بصعوبة مؤقتة إلى أن يتم تشييد المدرسة

الحديدة وكانت نسبة الإقبال على المدرسة تتراوح بين 42/، 60/ من عدد الطلبة المتفوقين بالجمهورية

واستقبلت المدرسة في عامها الأول 55م - 56م 61 طالباً بالصف الأول الثانوي واستمر النمو في المدرسة إلى أن أصبح عدد طلبتها في عام 68م - 69م 280 طالباً وكانت المدرسة قد انتقلت إلى مبناه الجديد بعين شمس في صيف سنة 1960 وأصبحت مدرسة مستقلة تضم المتفوقين من جميع المحافظات بالجمهورية العربية المتحدة (المعاينة والبواليز، 2000).

أما الغرض من إنشاء هذه المدرسة

فهو إعداد المتفوقين علمياً واجتماعياً ورياضياً ونفسياً بغرض تنمية قدراتهم وإبراز مواهبهم وضمان استمرار تفوقهم وحسن رعايتهم وتهيئة الظروف الدراسية المناسبة وأحسن الفرص للنمو المتكامل والوصول بقدراتهم إلى أقصى ما يمكن من نمو حتى يتحقق لهم استغلال طاقاتهم إلى أقصى حد ممكن

وقد حددت المدرسة أهدافها في الآتي:

- 1 إعداد جيل من المتفوقين لتولي قيادات مهام البناء في المستقبل لدولة تسمى لبناء مصها على أسس علمية
- 2 الكشف عن الميول والاستعدادات وتمييزها وصقلها وتوجيهها وجهة اجتماعية علمية سليمة ومعاونة المتفوقين على مواصلة تقدمهم وتفتح إمكاناتهم وتدريبهم على التفكير والبحث العلمي والابتكار والتجديد والاختراع
- 3 ربط الشباب المتفوق بالفكر والعمل الوصي حتى لا يعزل عن مجرى الأحداث.
- 4 تدريب الشباب الطبيعي المتفوق على فهم طبيعة مشكلات مجتمعه والمساهمة الإيجابية في حلها عن طريق التخطيط السليم والتفكير العلمي المنظم والسلوك القويم
- 5 ربط الشباب المتفوق بالمجتمع العربي والخارجي ربطاً متماشياً مع المبادئ والانجازات العربية

أما الوسائل المدرسية لتحقيق هذه الأهداف فهي:

- 1 توفير الظروف التعليمية السليمة، المدرسة بعناية
- 2 تخطيط مناهج إضافية تناسب تفوق الطلاب وتساعد على تنمية مواهبهم واستعداداتهم.
- 3 لعناية بألوان الشاط التي تضمن انطلاق الطلاب وتسمح باكتشاف مواهبهم وتشبع ميولهم.
- 4 تزويد المكتبة بالكتب والمراجع الحديثة لإتاحة فرص الاطلاع الخارجي في مختلف المسؤوليات.
- 5 تكوين التنظيمات القيادية المدرسية المختلفة التي تدار بمعرفة الطلاب والتي تسمح بظهور القيادات
- 6 توفير المعامل والورش والأجهزة والوسائل التعليمية المختلفة التي تساعد الطلاب على الابتكار
- 7 توفير الرعاية الصحية والاجتماعية والنفسية والتربوية والمادية حتى لا تقف عقبات في سبيل لتفوق
8. توفير نظام للحوافر المعنوية والمادية.

شروط اختيار الطلبة

- 1 أن تطبق على الطالب لقواعد المقررة لقبول التلاميذ بالمرحلة الثانوية
- 2 أن يكون أحد خمسة من بين العشرة الأوائل (حسب المجموع لاعتباري المتضمن عاملي لسن والمجموع) من اخصالين على شهادة إتمام للدراسة
- 3 أن يكون مصرياً من بين العشرة الأوائل في امتحان الشهادة الثانوية.
- 4 ألا يكون قد رسم في أية سنة من سنوات الدراسة بالمرحلة الإعدادية.
- 5 أن يسجح في لكشف لطي (لعايطة والبولير، 2000)

مناهج المتفوقين الدراسية

يدرس طالب مدرسة المتفوقين الثانوية مناهج المدارس الثانوية لعادية حسب خطة وزارة التربية والتعليم مضافاً إليها مناهج للمستوى الرفيع قررتها الوزارة هذا العام في بعض المواد الدراسية

إلا أن طرق تدريس هذه المواد بمدرسة المتفوقين يختلف كلياً عن طرق تدريسها بالمدارس العادية فهي لا تقتصر على الشرح والتلقين من جانب المدرس وسلبية الطالب بل تعتمد أساساً على إيجابيات الطالب ومدى فعاليته في القيام بالأبحاث والتجارب والاطلاع الخارجي والزيارات العلمية لرحلات والمشاهدات والتطبيق العلمي للقوانين والحقائق النظرية والاعتماد على الوسائل السمعية والبصرية بحيث يكون الكتاب المدرسي ليس أكثر من تمهيط برؤوس الموضوعات الواجب دراستها ، ولا يعتبر الخروج عليه حرقاً للمألوف بل العكس هو الصحيح فإن عدم الخروج عليه والتوسع الأفقي والرأسي هو الذي يعتبر خرقاً للمألوف. ومن دلائل ذلك أن طلبة المدرسة لا يستمعون إطلاقاً بالمحاضرات التي تعتمد على الحفظ فهم في حاجة إلى فهم واستيعاب. ولذلك نجد أن أغلب استعاراتهم الخارجية وإطلاعهم داخل المكتبة يعتمد على المراجع العربية ولأجنبية علمية ويظهر هذا من إحصاء النشاط بالمكتبة (المعاصرة والبوايز، 2000)

ومن الطرق المبتكرة المتبعة حالياً في لتدريس «اخترا نماذج من اللغويات والعلوم العلمية والعلوم النظرية»

اللغة الإنجليزية

تعتمد هيئة لتدريس اللغة الإنجليزية على طريق التعيينات وتشجيع القراءات الحرة، إلا أن التجربة الرائدة في تدريس القصة الإنجليزية والتي سميت بطريقة القراءة السطحية التي يقوم بها الطلبة بقراءة القصة خلال الشهر الأول من العام الدراسي ، ثم تناقش أحداث القصة في الفصل ، ثم يقوم الطلبة بدراسة القصة دراسة تحليلية بعد التغلب على شكل تفهم الأحداث التي اعترضتهم أثناء القراءة السطحية مع الاستعانة بالوسائل السمعية والبصرية كجزء أساسي. وقد استعانت المدرسة في ذلك

بالتسجيلات الصوتية بأصوات الإنجليزية للكتب المقررة وبعض الموضوعات الهادفة وأفلام تتعلق بالمقرر، ويذهب التلاميذ مرة في الأسبوع إلى المعمل اللغوي بمنشية البكري

اللغة العربية

- 1 طريقة التعيينات بتكليف الطلاب بـعدد الدروس وفق أسئلة خاصة تعد لهم وتتضمن الإجابة عنها أفكار المدرس
 - 2 المصحف المفسر وهو مشروع يقوم الطلاب بتفسير قدر من القرآن الكريم وقد قطع فيه شوط كبير
 - 3 الأبحاث وقد تنوعت وتعددت فمن مشروع التعريف بكتب المكتبة إلى مشروع التعريف بأعلام لعرب إلى موضوعات أخرى متفرقة يختارها الطلاب ويساعدون بتقديم المراجع اللازمة لهم فيها، وتقرأ هذه الحوث ليتفجع بها الطلاب وتوضع بحجرة اللغة العربية للرجوع إليها والاستفادة منها
 - 4 التصوير اللغوي بإعداد لوحات فيه شرح النصوص والقصص المقررة.
- #### الرياضيات

في تدريس لرياضيات يوجه الطلبة إلى تجميع للموضوع لدراسي وإلى بعض المراجع المناسبة التي يستعين بها الطالب ليطلع بجميع نقاط هذا الموضوع وتحضير تطبيقات على الموضوع بمستوى أعلى من مستوى التطبيقات للطلبة العاديين. وتعطى للطلبة المصطلحات الإنجليزية التي يحتاجون إليها للاطلاع على المراجع الأجنبية، كما يستعان بوسائل إيضاح مجسمة في الهندسة المرغية يقوم الطلبة بعملها بأنفسهم كما يكلف الطلبة بتحضير أبحاث عن بعض الموضوعات العامة في المهج الدراسي الذي يدرسونه في السنة القادمة (المعاينة و بواليز، 2000)

تجربة المملكة العربية السعودية

تاريخ رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية

تطور الاهتمام برعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية مروراً بعدة مراحل على النحو التالي:

المرحلة الأولى: في عام 1410 - 1416 هـ تصافرت الجهود الرسمية، وبدعم من مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، وبالتعاون مع وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات، تم وضع برنامج بحثي متكامل، يبدأ بالتعرف على الطلاب الموهوبين ورعايتهم في المراحل الدراسية المختلفة، وهكذا ظهر للوجود مشروع بحث وطني باسم (برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم)، الذي شخص عنه إعداد وتنفيذ مقاييس في الذكاء والإبداع، كما تضمن إعداد برامج إثرائية تخرجيين في العلوم والرياضيات، كمأذج أولية لبرامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وقد تم تضمين نتائج المشروع في التقرير النهائي؛ وبناءً على ذلك فإن الأساس العلمي لتنفيذ ما نصت عليه السياسة التعليمية في المملكة، يكون قد اكتمل وأصبح جاهزاً ليدخل حيز التطبيق والتنفيذ

المرحلة الثانية: برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، الذي تأسس بناءً على محضر الاجتماع المعقد في 29 / 10 / 1417 هـ برئاسة معالي وزير المعارف ومشاركة وكيل الوزارة، ونائب رئيس مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، وفريق بحث برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم؛ وقد تم تبني المشروع والبدء في تطبيقه في المدارس التابعة لوزارة المعارف، وتوفير كافة الإمكانيات البشرية والتقنية اللازمة لتنفيذه، وتكليف فريق عمل برئاسة الأستاذ الدكتور عبد الله السامع وعصوية فريق البحث، لتنفيذ البرنامج، وتقديم تصور مفصل معالي وزير المعارف، وذلك وفقاً لما ورد في القرار الوزاري رقم 877 تاريخ 6 / 5 / 1418 هـ.

المرحلة الثالثة: إنشاء الإدارة العامة لرعاية الموهوبين نظراً للحاجة الماسة لإيجاد إدارة عامة لرعاية الموهوبين، تمثل الجهاز التربوي والتعليمي، الذي يقوم بتنفيذ سياسة المملكة في رعاية الموهوبين، وتحقيق الأهداف التي ترمي لها وزارة المعارف، فقد تم إنشاء إدارة عامة تعنى بالإشراف على اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، وذلك بالقرار الوزاري رقم 58054 وتاريخ 4 / 3 / 1421 هـ.

المرحلة الرابعة: إنشاء إدارة رعاية الموهوبات - تم افتتاح برامج رعاية الموهوبات والمتفوقات في الرئاسة العامة لرعاية البنات عام 1418 هـ وابتدأ العمل فعلياً

بالفصل الثاني للعام 1419هـ وتحول اسمها إلى إدارة رعاية الموهوبات تاريخ 13/3/1423هـ وبعدها 5/2/1422هـ وربط الإدارة بمعالي النائب تاريخ 13/3/1423هـ وبعدها صدر قرار معالي وزير المعارف رقم 373373 تاريخ 4/12/1423هـ والقاضي بضم برنامج رعاية الموهوبات بالإدارة العامة لرعاية الموهوبين، بحيث تقوم الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بالمهام الموكولة إليها لقطاعي البنين والبنات على حد سواء

تجربة الإدارة العامة لرعاية الموهوبين

نظراً للحاجة الماسة لإيجاد إدارة عامة لرعاية الموهوبين، تمثل الجهاز التربوي والتعليمي، الذي يقوم بتنفيذ سياسة المملكة في رعاية الموهوبين، وتحقيق الأهداف التي ترمي لها وزارة المعارف، فقد تم إنشاء إدارة عامة تعنى بالإشراف على اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، وذلك بالقرار لوراري رقم 58054 وتاريخ 4/3/1421هـ من نحن؟

إدارة تعنى بتنفيذ سياسة المملكة العربية السعودية في رعاية الموهوبين والموهوبات، وتحقيق الأهداف التي ترمي إليها وزارة التربية والتعليم.
رسالة الإدارة ورسالتها

تعمل الإدارة على أن تصل بخدماتها إلى التعرف على الطلبة الموهوبين وتقديم لرعاية الملائمة لهم في جميع مدارس لتعليم العام، وتطوير نظم تربوية وبرامج ونشاطات إثرائية وفق أفضل المقاييس العالمية.

أهداف الإدارة العامة لرعاية الموهوبين

يمكن تحديد الأهداف العامة للإدارة فيما يلي.

- 1- تعزيز الانتماء الديني والوطني لدى الطلاب الموهوبين وتوجيه قدراتهم في مسيل ذلك
- 2- تحقيق سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية فيما يتعلق برعاية الموهوبين.
- 3- إيجاد بيئة تربوية تتيح للموهوبين إبراز قدراتهم وتنمية إمكانياتهم ومواهبهم
- 4- تهيئة رعاية تربوية منظمة لمواهب الطلاب المتنوعة من خلال برامج رعاية الموهوبين داخل المدارس وخارجها

5. إصدار وتدريب المعلمين والمشرفين على أساليب التعرف على مواهب وقدرات الطلاب المتنوعة وسبل تعزيز جوانب القوة في جميع الطلاب وفي جميع المجالات.

6. المساهمة في توفير فرص تربوية متنوعة وعادلة لجميع الطلاب لإبراز مواهبهم وتنميتها.

برامج الموهوبين.. لمن ولماذا؟

1. لجميع التلاميذ الحق في تعليم يتناسب وقدراتهم والذي بدوره يتيح لهم تنمية هذه القدرات إلى أقصى حد ممكن. لذا فبرامج الموهوبين ليست مكافأة ولكنها حق تربوي.

2. التلاميذ الموهوبون لهم حاجات تعليمية مختلفة إلى حد ما عن بقية التلاميذ، وعلى هذا الأساس فإن المنهج المتبع في المدرسة يجب أن يحتوي على برامج تخدم هذه الحاجات

3. حاجات التلاميذ الموهوبين متنوعة في جوهرها، فبالإضافة إلى الحاجات الأكاديمية، هناك حاجات شخصية، واجتماعية، وتفكيرية، وحاجات تحقيق لذات.

4. إن من أنجح الطرق لتلبية حاجات الموهوبين اعتماد أساليب متنوعة تؤدي إلى عملية التسريع الأكاديمي، والتسريع العلمي، والبرمج والخبرات الإثرائية

5. إن الخبرات والبرامج الإثرائية الخاصة بالموهوبين لا يمكن أن تكون فاعلة ما لم تخضع لعناية فائقة في التخطيط والإعداد، ومن ثم التدوين الكتابي، والتنفيذ الميداني الدقيق

6. برامج رعاية الموهوبين ليست مقيدة بأعماط وتفصيلات محددة لا يمكن الخروج عنها، بل هي برامج قابلة للتطوير والكييف في جوهرها، تتحد من أسلوب التقويم المستمر أداة رئيسة للتخطيط والتعديل والتعدي

7. الطلاب الموهوبون هم قادة المستقبل في جميع المجالات وبتهيشتهم بصورة جيدة يصمن المجتمع نوعية من القادة ممتازة.

الإدارات العاملة بالإدارة العامة لرعاية الموهوبين

1. إدارة الرعاية والبرامج الإثرائية: وهي الإدارة المسؤولة عن جدولة أساليب الرعاية للطلبة الموهوبين وتطبيقها بمختلف مرافق الخدمات التي تقدمها لوزارة ووضع الأسس الكميلة بذلك وتطويرها
 2. إدارة التخطيط والتدريب: هي الإدارة المسؤولة عن استشراف واستقراء المستقبل ووضع الخطط المناسبة له، وعن تدريب وتأهيل العاملين قبل وأثناء الخدمة في مجالات الرعاية والكشف ولاحتياجات النفسية للطلبة الموهوبين
 3. وحدة الكشف والتعرف عن الموهوبين: هي البوابة الأولى التي يتم من خلالها استقبال الطلاب المرشحين من المدارس لتطبيق المقاييس المقررة عليهم.
- وستناول كلاً منها بشيء من الإيجاز بدءاً من الكشف والرعاية والبرامج الإثرائية و انتهاءً بالتدريب والتخطيط.
- أولاً: الكشف

تتبع الإدارة العامة لرعاية الموهوبين سياسة تعدد المحطات في عملية الكشف والتعرف بواسطة مقاييس تم إعدادها وتقنيها على البيئة السعودية لهذا الغرض وفق المراحل التالية

المرحلة الأولى: الترشيح: ويتم بناء على تقديرات المدرسين وربما إشراك أولياء الأمور، ونتائج الاختبارات المدرسية، وعبئيات من النشاط والتي قد تدل على وجود المواهب والقدرات الخاصة.

المرحلة الثانية: التعرف: ويتم في هذه المرحلة تطبيق الاختبارات والمقاييس الموضوعية في البكاء والقدرات والتفكير الابتكاري واختبارات التحصيل المقننة، والاستعدادات الخاصة

المرحلة الثالثة: الاختيار: ويتم في هذه المرحلة اختيار الطالب لنوع البرامج الإثرائية الذي يتناسب مع قدراته واستعداداته على ضوء ما تم جمعه في الخطوتين السابقتين وعلى ضوء التعرف على ميول الطالب ورغباته ودراسة حالته.

المرحلة الرابعة: التقويم: بعد اختيار لطالب لبرنامج الإرثاني تتم متابعتها لمعرفة مدى نجاحه وفشله وللتعرف على مدى دقة الحكم في اختياره للبرنامج وتقويم فعالية وكفاءة الطرق وحديثها التنبؤي.

ثانياً، إدارة الرعاية والبرامج الإرثانية

وهي الإدارة المسؤولة عن برامج رعاية الطلاب الموهوبين المختلفة ومنها

1. البرامج المسائية

وهي برامج متخصصة، يتم تقديمها في الفترة المسائية للطلاب الموهوبين، كل حسب موهبته

الأهداف

- تقديم برامج الإثراء لإضافية في المواد الدراسية والمواد المساندة (حاسب آلي، ابتكار واحتراف، إلكترونيات، الخ)
- تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب
- الوصول بالطلاب الموهوب إلى درجة الإنتاج الإبداعي
- تكوين حلقة اتصال بين الطلاب الموهوبين والمؤسسات التعليمية التي يمكن لها تطوير مواهبهم

الفئة المستهدفة

- الطلاب الذين اجتازوا اختبارات القياس والقدرات العقلية المقسة لمركز
- الطلاب الذين لديهم نتائج إبداعية (مثل التربية الفنية واللغة العربية والابتكار وغيرها)
- الطلاب الحاصلون على مراكز متقدمة في المسابقات العلمية

البرامج المنفذة ومجالاتها

هي المقررات الإرثانية التي قام بإعدادها المشرفون العلميون، وعالماً ما تكون هذه البرامج مثيرة وملائمة لخيالات الطلاب وتمييزاتهم، وتكون هذه البرامج في شتى

المجالات (علوم، فضاء، كيمياء، حاسب آلي، شرعية. .) وبرامج متقدمة في تعليم مهارات التفكير وأساليب حل المشكلات.

2. برامج أيام الخميس

وهي برامج علمية مهارية تركز على إكساب لطلاب بعض مهارات لتفكير والمهارات العقلية والعلمية والتفكيرية والإبداعية بهدف التعلب على بعض المواقف والمصاعب الحياتية وتنفذ يوم الخميس.

الأهداف

- استثمار أوقات الطلاب خلال إجازة نهاية الأسبوع من خلال برامج مفيدة.
- تدريب الطلاب على بعض المهارات كالمبادرة والقيادة والعمل بروح الفريق الواحد.
- اكتشاف قدرات الطلاب وميولهم وتعريفهم بها.
- تنمية مهارات الطلاب العقلية لعلها لإبداعية والنقدية عن طريق استراتيجيات وبرامج تنمية التفكير.

الفتات المستهدفة

- لطلاب الذين يتم ترشيحهم من قبل مركز رعاية الموهوبين
- طلاب المدارس التي تقدم برمج رعاية لموهوبين

البرامج المنفذة

برمج تدريبية لتدريب الطلاب على استراتيجيات وبرامج التفكير التقاربي، التفكير التبعدي، حل المشكلات بطرق علمية، حل المشكلات بطرق إبداعية

برامج أيام الخميس المنفذة

- التدريب على حل لمشكلات بطرق إبداعية.
- التدريب على آلة الإبداع.
- اكتشاف ذاتك وطور مهاراتك
- يوم للتفكير

- برنامج حل المشكلات إبداعياً (C.P S)

3. الملتقيات الصيفية

ملتقيات متخصصة، ذات برامج متعددة، تهدف إلى تعريف الطالب بموهبته وقدراته، وتمكينه من صقلها وتسميتها والتعامل معها، وقد تم التحضير لهذه الملتقيات بالمشاركة والتعاون مع مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين وبعض المؤسسات التعليمية

الأهداف

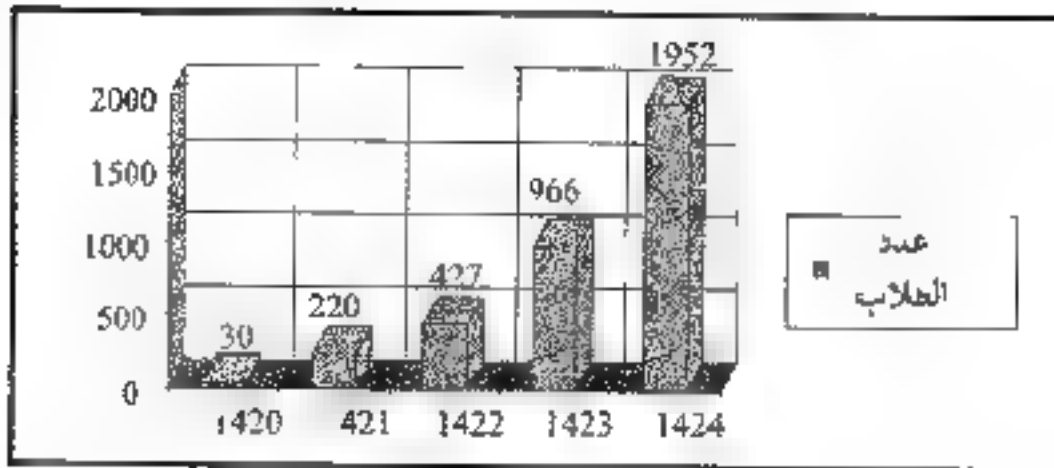
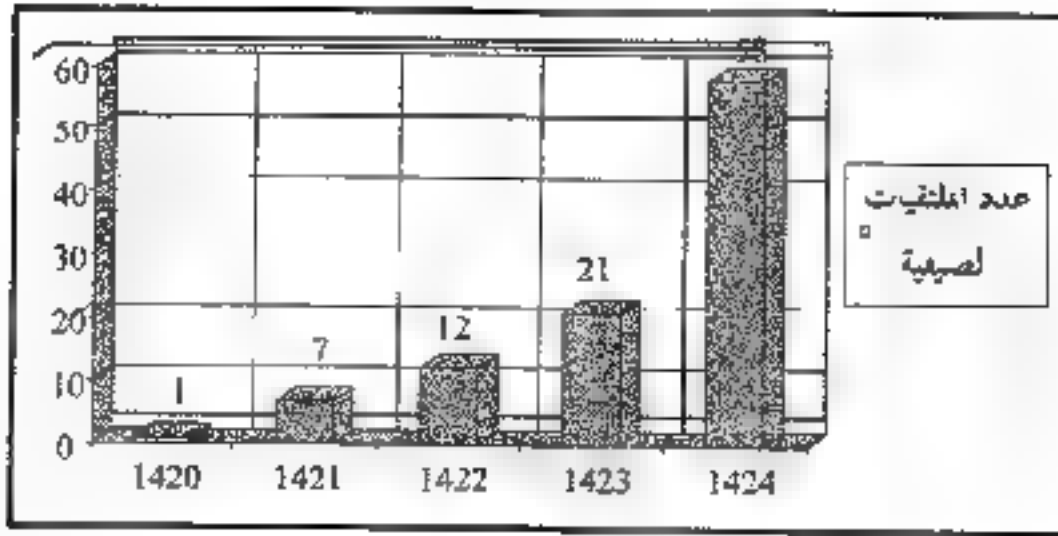
- تعزيز الانتماء الشرعي والوطني وإذكاء روح الأخلاق الإسلامية والعربية لدى الطلاب

- استثمار أوقات الطلاب خلال الإجازة الصيفية من خلال إثراء مواهبهم وميولهم
- تنمية مهارات التفكير وتعزيز القدرات العقلية لدى الطلاب في مجال الموهبة والإبداع.

- إكساب الطلاب المهارات العملية
- إتاحة الفرصة للطلاب للتعرف على قدراتهم وميولهم
- تعزيز ثقة الطلاب في مجتمعهم من خلال ثقتهم في أنفسهم وقدراتهم.
- رفع مستوى الدافعية وتعزيز حرية التعلم الذاتي
- تعزيز مفهوم العدل الجماعي

الفئات المستهدفة

- طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية
- عدد الطلاب المستفيدين في الملتقيات الصيفية



٤. مراكز رعاية الموهوبين

مركز رعاية الموهوبين هو مؤسسة تربوية تعليمية اجتماعية تعنى بتقديم الرعاية التربوية والتعليمية والاجتماعية والسلوكية والنفسية للطلاب الموهوبين من خلال برامج تقدم في المركز مباشرة (أثناء الدوام أو بعده، وفي أيام لأجازات) أو من خلال تعزيز البرامج التي تقدم عن طريق المدارس والنشاطات الطلابية، وتشرف الإدارة العامة لرعاية الموهوبين على هذه المراكز علمياً

يتكون جهاز العمل في المركز من:

- مدير المركز
- مساعد مدير المركز

- معلمون حسب الحاجة.
- أخصائيي التدريبات السلوكية
- فني مختبر
- أخصائي مصادر تعلم
- مهنيون وفنيون حسب الحاجة.

التوسع بافتتاح مراكز رعاية الموهوبين والموهوبات

تسعى الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بالتعاون مع إدارات التعليم لافتتاح مراكز الموهوبين لتهيئة البيئة لرعاية الطلاب الموهوبين في جميع أرجاء المملكة وقد بلغ عدد مراكز رعاية الموهوبين (31) واحداً وثلاثين مركزاً كما بلغ عدد مراكز الموهوبات (20) عشرين مركزاً.

أهداف المركز

- 1 تحقيق سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية فيما يتعلق برعاية الموهوبين
- 2 إيجاد بيئة تربوية تتيح للموهوبين إبراز قدراتهم وتنمية إمكانياتهم ومواهبهم
- 3 إعداد الطلاب الموهوبين للمساهمة في البناء الحضاري الوطني
- 4 تعزيز الانتماء الديني والوطني لدى لطلاب الموهوبين وتوجيه قدراتهم في مسيل ذلك
- 5 تقديم خدمات التوجيه والإرشاد لتحقيق التوازن في شخصية الطالب

طبيعة العمل في المراكز

- 1 تقوم المراكز باستقبال الطلاب في (برامج الكشف والرعاية) خلال الدوام أو بعده وفي أيام الإجازات ويقوم العاملون في المراكز بتحقيق الدعم وتعزيز للمصادر العادية - حسب إمكانيات كل مركز - وإتاحة التدريب الداخلي والإعداد لتحقيق متطلبات تنمية البرامج الإثرائية
- 2 تقوم المراكز من خلال إدارات التعليم بنقل الطلاب الذين يلتحقون ببرامجها إم عن طريق سيارات مناسبة تخص المراكز أو عن طريق لتعاقد مع طرف آخر للقيام

بالنقل على أن يراعى في عملية النقل راحة الطلاب وسلامتهم وما يتيسر من توجيههم.

3 تقوم المراكز بالمساندة الفنية والشريعية لبرامج الموهوبين التي تستحدث في المدارس العادية.

تكليف المشرفين واختيار العاملين

- يُنشأ في كل إدارة تعليم - فيها برنامج لرعاية الموهوبين - قسم خاص يسمى: «قسم رعاية الموهوبين» ويرتبط بالتعليم الموازي، ويكلف بالعمل فيه أحد المشرفين التربويين، ويتولى التنسيق والمتابعة فيما يخص برامج رعاية الموهوبين
- يكلف بمراكز الرعاية مشرف لتقنيات التعليم، إضافة إلى مشرف تربوي في كل تخصص تقدم فيه برامج إثرائية ليسهم في عمل المراكز في المدة المسائية دون أن يؤثر ذلك على أعماله المنوطة به.
- يكون اختيار العاملين في مركز رعاية الموهوبين وفقاً لضوابط ومعايير أعدت من قبل الإدارة العامة لرعاية الموهوبين.

التأهيل والتدريب

تقوم الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بالتنسيق مع المراكز لوضع البرامج التدريبية والتأهيلية للعاملين في برامج الرعاية.

برنامج رعاية موهوبين بمدارس التعليم العام

فلسفة البرنامج

تؤمن الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بحق جميع تلاميذ التعليم العام في الحصول على فرص متكافئة لاكتشاف مواهبهم وتنميتها، لذا فمن المؤمل - إن شاء الله تعالى - أن يعمل معلمو رعاية الموهوبين كل في مدرسته على تهيئة خبرات تربوية متنوعة توفر فرص عديدة لاكتشاف مواهب التلاميذ المتعددة ومساعدتهم على تسميتها من خلال البرامج الإثرائية والتعيينات الخاصة في الصفوف الدراسية العادية والصفوف الخاصة

فكرة البرنامج

تأهيل معلمين متفرغين في مدارس التعليم العام في مجال رعاية الموهوبين تحت مسمى (معلم رعاية موهوبين) تُسَاط بهم مسئوليات متعددة تتركز في اكتشاف المواهب وتوجيهها من خلال برامج علمية تناسب ومواهب التلاميذ المتنوعة.

الأهداف

- تهيئة رعاية تربوية متخصصة لمواهب التلاميذ المتنوعة من خلال أعضاء دائمين في المدرسة
- توفير فرص تربوية متنوعة وعادلة لجميع لتلاميذ لإبراز مواهبهم
- إعداد معلم متخصص في مجال رعاية الموهوبين في داخل كل مدرسة على دراية جيدة بأساليب تدريس الموهوبين وسبل تعزيز جوانب القوة في جميع التلاميذ وفي جميع المجالات

معلم رعاية الموهوبين.. لماذا؟

- 1 أثبتت الدراسات العلمية والتجارب العملية أن وجود معلم متفرغ لرعاية الموهوبين داخل المدرسة أمرٌ في غاية الأهمية وله عظيم الأثر في تنمية المواهب ورعايتها
- 2 وجود معلم رعاية الموهوبين يعطي انطباعاً بأن العناية بالموهبة جزء مهم لا يمكن تجزئته عن وظيفة المدرسة التربوية، وهو الأمر الذي يستدعي تكاتف وتعاون من جميع أعضاء المدرسة لإنجاح هذه المهمة
- 3 التلميذ الموهوب بحاجة إلى رعاية خاصة ومستمرة من قبل معلم متخصص يتفهم حاجياته المتنوعة وهي أكثر من مجرد المساعدة على تنمية قدراته العقلية والمعرفية، بل تتجاوز إلى توفير خدمات إرشادية واجتماعية ونفسية.
- 4 من طبيعة الموهبة أنها تبرز حياً وتنبو حيناً آخر لأسباب كثيرة منها ما هو اجتماعي ومنها ما هو نفسي، لذا فوجود معلم متخصص متاح لهذا التطور والتعبير أمر في غاية الأهمية لتعزيز مواطن القوة ومحاولة معالجة ما يمكن علاجه للحفاظ على هذه الموهبة متوهجة

5 وجود معلم رعاية الموهوبين المتابع للتلميذ من مرحلة إلى مرحلة سواء أكانت همزية أو عقلية يعطي التلميذ الموهوب راحةً واطمئناناً وشعوراً بالألفة مما يزيد من إنتاجيته ويحفزه على مضاعفة الجهد.

6 جميع تلاميذ المدرسة بحاجة إلى برامج خاصة وفرص تربوية متنوعة تبرز من خلالها مواهبهم المتعددة ويشعرون من خلالها بالرضا عن النفس وأن المدرسة مجال فسيح لا يقتصر على جانب واحد فقط من التفوق بل يستوعب جميع طاقاتهم وقدراتهم مهما كانت متنوعة

7 إن وجود معلم رعاية الموهوبين يجعل من تلبية حاجات الموهب المتعددة والمتنوعة أمراً ميسوراً - إن شاء الله تعالى - حيث يعمل على تنوع مواهب التلاميذ المتعددة وتقديم فرص تربوية لتنميتها إما بشكل فردي أو جماعي

8 لا تقتصر أهمية وجود معلم رعاية الموهوبين في المدرسة على توفير فرص اكتشاف المواهب وتنميتها، بل يتعدى ذلك إلى تقديم خدمات لمعلمي الصفوف الدراسية وأولياء أمور التلاميذ الموهوبين؛ حيث يعمل المعلم المتخصص بصورة أكثر تركيزاً مع معلمي الصفوف الدراسية وأولياء الأمور لتوفير خبرات تربوية داخل الصفوف الدراسية والمنازل تناسب وقدرات التلاميذ الموهوبين

مهام معلم رعاية الموهوبين

يقوم معلم رعاية الموهوبين بتنفيذ برامج متكامل في كل فصل دراسي تقوم باقتراحه وإعداده والتدريب عليه الإدارة العامة لرعاية الموهوبين مع بداية كل فصل دراسي، إضافة إلى هذا البرنامج الرئيس يقوم معلم رعاية الموهوبين بالمهام التالية

1 إعداد خطة تنفيذية لرعاية المواهب في المدرسة التي يعمل بها لكل فصل دراسي على حدة.

2 تطبيق لأساليب العلمية الحديثة لكمية منها والكيفية في تمثيل الموهبة وتصنيفها

3 تنفيذ برامج وأساليب علمية حديثة لتنمية القدرات التفكيرية العليا للتلاميذ

4 تنظيم برامج ومسابقات خاصة لتسمية القدرات القيادية والاجتماعية للتلاميذ الموهوبين

5. تنفيذ برامج لمساعدة التلاميذ الموهوبين على تنمية قدرات البحث العلمي وأساليبه.
 - 6 توفير خبرات تربوية تعنى بمهارات التلاميذ المتنوعة يشارك فيها جميع التلاميذ
 - 7 توفير فرص وخبرات تعليمية وتربوية لتنمية دوافع التعلم الذاتي وتطوير الذات
 - 8 التعاون مع المعلمين في تصميم برامج إثرائية خاصة للتلاميذ الموهوبين
 - 9 تنفيذ ورش عمل وبرامج توعوية لمجتمع المدرسة وأولياء الأمور تتعلق بأساليب اكتشاف الموهبة وسبل تنميتها
 - 10 العمل كخبر لمعاونة معلمي الصفوف الدراسية في تنفيذ أساليب تنويع التعليم وضبط المنهج بما يخدم جميع التلاميذ وخاصة الموهوبين
 - 11 التنسيق مع مركز رعاية الموهوبين في اختيار التلاميذ الموهوبين لبرامج أكثر تكثيف خلال العام الدراسي أو في البرامج الصيفية
- (إحصائية بعدد المدارس المستفيدة من البرنامج بإدارات التربية والتعليم (بنين)

م	الإدارة التعليمية	عدد المدارس		
		1423هـ	1424هـ	1425هـ
1	المدينة المنورة	5	5	
2	جدة	5	8	
3	الشرقية	4	5	
4	العاصمة المقدسة	5	5	
5	الأحساء	5	5	
6	مخايل عسير	5	5	
7	الرياض		81	
8	الطائف		5	
9	لقریات		7	
10	القصيم		9	

م	الإدارة التعليمية	عدد المدارس		
		1423هـ	1424هـ	1425هـ
11	المهد		5	
12	حسير		5	
13	النماص		5	
14	سراة عبيدة		5	
15	رجال المع		5	
16	بيشة		5	
17	الجوف			15
18	الحدود الشمالية			5
19	تبوك			5
20	بجرا			■
21	ينبع			5
22	باحة			6
23	المحوطة			7
24	القنطرة			6
25	بيشة			2
26	الأحساء			3
27	لجرا			2
28	للث			5
29	صبا			5
لمجموع		29	161	74
المجموع الكلي 264 مدرسة				

إحصائية بعدد المدارس المستفيدة من البرنامج بإدارات التربية والتعليم (بات)

م	الإدارة التعليمية	عدد المدارس		
		1423هـ	1424هـ	1425هـ
1	الرياض	18	2	
2	جدة	4	4	
3	الشرقية	5		
4	حماة		5	
5	العاصمة المقدسة		5	
6	الطائف		5	
7	الجوف			14
8	تبوك			5
9	القرى			2
10	حائل			1
11	الباحة			15
12	المخوة			3
13	لقدرة			6
14	حائل			3
مجموع		27	21	49
المجموع الكلي 97 مدرسة				

وبالإضافة إلى تلك البرامج تشرف الإدارة على منتدى خاص برعاية الموهوبين
باسم (موهوبون ومبدعون)
منتدى موهوبون ومبدعون
أهداف المنتدى

يهدف المنتدى لنشر المعلومات وتبادل الأبحاث والخبرات في مواضيع موهبة
والإبداع ومهارات التفكير ويركز البحث في المواضيع التالية
• نشر الوعي في المجتمع عامة وفي المجتمع العلمي خاصة

- دفع المختصين لإظهار مكنوبات خبراتهم وأبحاثهم في هذا المجال.
- العمل على تطوير قدرات وإمكانات معلمي ومشرفي الموهوبين، وإثراء معلوماتهم.

البرامج المتفئة ومجالاتها

- الرسائل التوعوية للتعرف على المنتدى من قبل المختصين.
- العمل على تعامل المختصين مع المنتدى لكشف عن مبروتهم ودراساتهم لإظهارها والإفادة منها
- العمل على لإفادة من خبرات الدول المتقدمة في هذا المجال وبشر تلك الخبرات الفئات المستفيدة جميع العاملين في حقل رعاية الموهوبين

ثالثاً: إدارة التخطيط والتدريب

هي الإدارة المسؤولة عن استشراف واستقراء المستقبل ووضع الخطط مناسبة له وعن تدريب وتأهيل العاملين قبل وأثناء الخدمة في مجالات الكشف ورعاية والاحتياجات النفسية للطلبة الموهوبين، كما تقوم بالتخطيط لبرامج رعاية الموهوبين داخل المدارس، وفي الملتقيات الصيفية، ولعمل على تثقيف المجتمع بأهمية رعاية الموهوبين، لكي تكون العملية التربوية لبرامج رعاية الموهوبين معروفة بالكامل

أهداف الإدارة

تسعى الإدارة إلى تحقيق الأهداف التفصيلية التالية

- 1 رسم الخطط المستقبلية قريبة وبعيدة المدى لتحقيق أهداف تعليم ورعاية الموهوبين في ضوء السياسة التعليمية للمملكة
- 2 رفع كفاءة العاملين في مجال رعاية الموهوبين وذلك من خلال عقد الدورات والورش التدريبية
- 3 لمشاركة في الندوات والمؤتمرات العربية والعالمية
- 4 نقل الخبرات التربوية العالمية في مجال رعاية الموهوبين من خلال عقد لقاءات وندوات علمية مع خبراء عالميين تمهيد لنقلها إلى الميدان التربوي في المملكة.

5 العمل على إيجاد برامج عليّة لتأهيل العاملين من خلال الدبلومات المتخصصة أو
الابتعاث لنيل درجتي الماجستير والدكتوراه في مجال رعاية الموهوبين
بيان بالدورات التدريبية لمنسقي الموهوبين بمدارس التعليم العام لعام
1425/1426 هـ للعصل الدراسي الأول

م	موضوع الدورة	عدد الدورات	عدد الأيام لكل دورة	مجموع عدد الأيام	عدد الساعات يومياً	مجموع الساعات
1	تربية الموهوبين	36	3 أيام	108	5 ساعات	540
2	مقدمة في مهارات التفكير	9	5 أيام	45	5 ساعات	225
3	دروس في مهارات التفكير	22	5 أيام	110	5 ساعات	550
	المجموع	67		263		1315

بيان بالدورات التدريبية لمعلمي رعاية الموهوبين بمدرّس التعليم العام لعام
1425/1426 هـ

م	موضوع الدورة	المستفيدون		عدد الدورات	عدد الأيام لكل دورة	مجموع عدد الأيام	عدد الساعات يومياً	مجموع الساعات
		رجال	نساء					
1	البرنامج التأهيلي	74	47	2	20 يوم	40	5 ساعات	200
2	تصميم البرامج الإثرائية	57	0	2	3 أيام	6	5 ساعات	30
3	ضبط المنهج	107	28	3	يومان	6	5 ساعات	30
4	حل المشكلات بطرق إبداعية CPS	103	28	3	3 أيام	9	5 ساعات	45
5	حل المشكلات المستقبلية بطرق إبداعية FPSP	45	26	1	6 أيام	6	5 ساعات	30
	المجموع	385	128	11		67		335

اللقاءات والدورات في مجال الكشف

لقاء أخصائي وأخصائيات الكشف في الإدارات التعليمية في الفترة من 26-27 / 8 / 1425 هـ لمناقشة.

- قاعدة بيانات الطلاب الموهوبين.
- معوقات ترشيح الطلاب والطالبات للبرامج الإثرائية لصيغة عدد المشاركين: 64 أخصائي و15 أخصائية.

الاستفادة من الخبرات في مجال رعاية الموهوبين

- استضافة الخيرة الأمريكية (كانترين دي وث).
- اسم الدورة البرامج الإثرائية لأيام العطل الأسبوعية
- زمن الدورة: 21 - 26 / 10 / 1425 هـ.
- مكان لدورة الرياض 21-23 / 10 / 1425 هـ جدة 24 - 26 / 10 / 1425 هـ.
- الفئة المستهدفة مشرفات ومعلمات رعاية الموهوبات ومديرات المراكز
- عدد المستعيدات 70 مشرفة ومعلمة (35 من الرياض و35 من جدة).

<http://www.mawhiba.org.sa/rss/RssMainXML.aspx>

<http://www.almarefah.com/article.php?id=1465>

<http://www.gulfkids.com>

برنامج علماء المستقبل

أقيم هذا البرنامج في شهر محرم عام 1429 هـ، من أجل الاعتناء بالاشعة من ذوي القدرات والمهارات العالية، باعتبارهم ثروة بشرية وطنية، لا تقل أهميتها عن ثروات الأمم الطبيعية؛ وذلك من خلال تهيئة بيئة علمية واجتماعية قادرة على رعاية لطاقات الإبداعية والعلمية للموهوبين وتطويرها؛ ليكونوا للتواصل؛ متميزين، ويشكلون نواة للجمعية المعرفة. أعد البرنامج كتباً عن رؤيته ورسالته، كما أعد مسودة لائحته التي تتضمن هيكله التنظيمي، وصمم موقعه على الشبكة العالمية وفي سبيل زيادة إسهام القوى الفاعلة في المجتمع في دعم البرنامج، أقام شبكة من العلاقات مع عدد من البرامج القريبة من اهتماماته، مثل برنامج «مبدعون»، ومع المؤسسات المعنية،

مثل مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، وبرامج عبد اللطيف جميل لخدمة المجتمع، سيطلق البرنامج قريباً حملة إعلامية للتعريف بأنشطته، وسيكون لجاناً مختصة في اكتشاف المواهب وذوي القدرات العالية، وسينشئ نواد تخدم أغراضه، وسيبدأ بقبول الطلاب للالتساب إليه.

تمهيد: تكشف لتجارب العالمية في معظم الدول المتقدمة عن أهمية الاعتناء بالناشئة ذوي القدرات والمهارات العالية باعتبارهم ثروة بشرية وطنية لا تقل أهمية عن الثروات الطبيعية ومن هذا المنطلق تساهم جامعة الملك سعود ببرامجها علماء المستقبل في خدمة الوطن وذلك بإنشاء بيئة قادرة على رعاية وتطوير القدرات العلمية للموهوبين ليكونوا علماء متميزين ويشكلوا نواة فاعلة في إثراء مجتمع المعرفة ورفع تحديات المستقبل.

الرؤية: نموذج إبداعي رائد في تكوين علماء متميزين عالمياً.

الرسالة: احتضان الناشئة ذوي القدرات العالية من أجل توجيه طاقاتهم لإبداعية لتحقيق الأهداف التي تطمح إليها السياسات الوطنية للتنمية وذلك من خلال إعداد البيئة المناسبة لتنمية معارفهم وإكسابهم مهارات جديدة في البحث والابتكار

الأهداف: اكتشاف الطلاب ذوي القدرات العالية في سن مبكرة ترعيهم في الانخراط في برنامج علماء المستقبل رعايتهم ومتابعتهم باستمرار قبل دخولهم إلى الجامعة. توفير بيئة إبداعية داخل الجامعة تضم برامج الدعم الضرورية وتكون مليئة بالأدوات والموارد التعليمية لتحفيز وتنمية روح المبادرة والابتكار والإبداع لديهم تسخير معارفهم العلمية ومهاراتهم البحثية لخدمة الوطن

أولاً. التعريف ببرنامج علماء المستقبل

- حملة إعلامية تستهدف الطلاب والأولياء والمدرسين
- تنظيم قافلة علماء المستقبل
- إنشاء موقع إلكتروني خاص بالبرنامج.

ثانياً: اكتشاف طلاب المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية ذوي القدرات العالية من طريق

- كوادر متخصصة في اكتشاف ذوي القدرات العالية * مسابقة وطنية لاختبار قدرات لراغبين في الانتفاع ببرنامج علماء المستقبل
- مسابقات في المناطق للترشح للمسابقة الوطنية.
- اختبارات داخلية وفق المعايير العالمية.
- موقع إلكتروني خاص بالبرنامج سيسمع للطلبة بتقييم قدراتهم الذاتية.

ثالثاً: رعاية الطلاب الموهوبين قبل التحاقهم بالجامعة

- دورات دخن الجامعة للتعرف إلى مجالات لإبداع تشمل زيارات لمعامل الجامعة
- نواد علمية وأدية في مختلف التخصصات (نادي الرياضيات، نادي الملك، نادي فيزياء، نادي الكيمياء، نادي الحاسب و لنحكم في الرجل الآلي، نادي علم الحيوانات، نادي الشعر، نادي الكيمياء، نادي الحاسب والتحكم في الرجل الآلي، نادي علم الحيوانات، نادي الشعر، نادي البلاغة، نادي القصة. الخ) تسهر على تنمية المعارف من خلال أنشطة ترفيهية وألعاب
- مركز حاض للوادي المذكورة أعلاه يهدف إلى تبسيط العلوم ونشر الثقافة العلمية من خلال قضاء نه المفتوحة للعموم وإلى التعريف ببرنامج علماء المستقبل عامة وبأنشطة النوادي خاصة مما يساهم في إثارة فضول وجذب اهتمام الناشئة الموهوبين
- تنمية المهارات، العلمية ومهارات الاتصال وإثرائها من خلال رحلات تثقيفية ولعوية داخل وخارج لمملكة.
- معسكرات صيفية تعليمية ذات صبغة تثقيفية تهدف إلى تنمية القدرات الفردية والجماعية من خلال المساهمة في إعمار مشاريع تعتمد على تضافر الجهود
- برنامج دراسي تكميلي لدعم معارفهم العلمية وقدراتهم طوال السنة الدراسية ويمكن استغلال الموارد المتوفرة بالجامعة في مجال لتعليم عن بعد.
- تخفير طلاب لبرنامج على المشاركة في المسابقات المحلية ولدولية على غرار أولمبياد الرياضيات

- التعاون مع مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين لتمكين طلاب كل برنامج من المشاركة في أنشطة البرنامج الآخر.
- رابعاً: تكوين طلاب البرنامج داخل الجامعة
 - هيئة تدريس متخصصة في تكوين ذوي القدرات العالية.
 - خطط دراسية لطلاب البرنامج في مختلف التخصصات
 - أساليب تعليمية بعيدة عن حشو الأدمغة لتكوين عقول مفكرة
 - استغلال برامج الجامعة البحثية المتميزة (برنامج نوبل، كراسي ابحاث، مراكز التميز، الخ) لمساندة تكوينهم وإدماجهم تدريجياً في عالم الأبحاث العالية الجودة التي تساهم في تحقيق أهداف وطنية إستراتيجية
 - زيارات إلى جامعات عالمية متميزة • مكافآت مناسبة لطلاب البرنامج.
 - تنظيم مسابقات للأفراد وللفرق في مختلف مجالات الإبداع.
 - تنظيم ندوات تثقيفية موجهة للأولياء تهدف إلى إرشادهم إلى أنسب السبل للتعامل مع أبنائهم
 - التشجيع على إنجازه بحوث علمية وتنظيم مؤتمرات حول البرنامج وطلابه وذلك من أجل تحسين الأداء.
- خامساً: هيكل إداري دائم وفعال يشرف على البرنامج في مختلف مراحله يضم
 - متخصصين في اكتشاف المواهب.
 - متخصصين في العلاقات العامة يقومون بالتعريف بالبرنامج وإيجاراته مرشدين أكاديميين يقومون بتوجيه الطالب إلى الاختصاصات التي تتلاءم مع قدراتهم الإبداعية متابعينهم أكاديمياً.
 - مرشدين اجتماعيين ونفسيين لحل المشاكل الاجتماعية والنفسية لطلاب البرنامج وللمساعدتهم على التكيف مع البيئة الجديدة
 - منشطين يشرفون على النوادي.
 - فنيين يهتئون النوادي وفقاً للأنشطة المبرمجة (برنامج علماء المستقبل، وكالة الجامعة للتبادل المعرفي ونقل التقنية، (<http://ts.kau.edu.s>)

مراجع الفصل التاسع

المراجع العربية

- 1 جروان ،فتحى عبد الرحمن (2009) الموهبة والتفوق والإبداع ،الطبعة الثالثة، الاردن دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
- 2 الحروب ،أنيس (1999) نظريات برامج في تربية المتميزين والموهوبين، فلسطين. دار الشرق للنشر والتوزيع.
- 3 الداهري، صالح حسن (2005) سيكولوجية رعاية الموهوبين والمتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة، الأردن: دار وائل
- 4 السرور ،ناديا هايل، (2000) مفاهيم وبرامج هالية في تربية المتميزين والموهوبين، الطبعة الأولى ، الاردن دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
- 5 السرور، نادية هايل (2003)، مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين، الطبعة الربعة، الاردن دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
- 6 سليمان،عبد الرحمن سيد (2004) المتفوقين عقليا خصائصهم _ إكتشافهم _ رعايتهم _ مشكلاتهم ، الطبعة الأولى، مصر: مكتبة زهراء الشرق
- 7 شقير ،زيب محمود(2002) _رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين، الطبعة لثالثة مصر، مكتبة النهضة المصرية.
- 8 الظاهر ، قحطان (2005) . مدخل الى التربية الخاصة ، الطبعة الاولى ، الاردن دار الفكر للنشر والتوزيع
- 9 قطامي ،يوسف واللوزي ،مريم موسى (2008) الكتابة الإبداعية للموهوبين النموذج والتطبيق ،الطبعة الأولى، الاردن، دار وائل النشر
- 10 المعاينة ،خليل عبد الرحمن والبوايز،محمد عبد السلام (2000) الموهبة والتفوق، الطبعة الأولى، الاردن، دار لفكر للطباعة والنشر والتوزيع

11 ياسين، عطوف محمود (2001) تعليم الموهوبين والمتفوقين (مترجم) دمشق، المركز العربي للتعريب والترجمة.

المراجع الإلكترونية

1 برنامج علماء المستقبل، وكالة الجامعة للتبادل المعرفي ونقل التقنية

- 1 <http://fs.ksu.edu.s>
- 2 <http://www.mawhiba.org.sa/rss/RssMainXML.aspx>
- 3 <http://www.almarefah.com/article.php?id=1465>
- 4 <http://www.gulfkids.com>



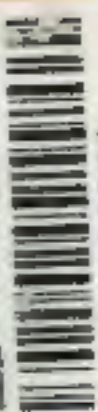


INTRODUCTION TO GIFTED & MENTAL TALENT

مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي



Bibliotheca Alexandrina



1213068



9 789957 067489



دار
المسيرة

للنشر والتوزيع والطباعة

شركة جمال أحمد محمد حبيب وإخوانه

www.massira.jo

